

MÁRIO AUGUSTO SANCHES



ESCOLA, TRABALHO E DESENVOLVIMENTO

UM ESTUDO EM ESPAÇO RURAL (VILA FLOR, ANOS 80)

**FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA
UNIVERSIDADE DO PORTO**

PORTO, 1998

UNIVERSIDADE DO PORTO
Faculdade de Psicologia
e de Ciências da Educação
N.º de Entrada 77566
Data 59 / 03 / 25

MÁRIO AUGUSTO SANCHES

ESCOLA, TRABALHO E DESENVOLVIMENTO

UM ESTUDO EM ESPAÇO RURAL (VILA FLOR, ANOS 80)

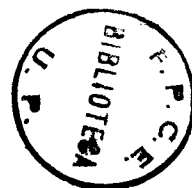
Orientador:

Prof. Dr. José Madureira Pinto

**Dissertação elaborada para a obtenção do grau de Mestre, nos
termos do artigo 5º do Decreto-Lei nº 216/92, de 13 de Outubro**

**FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA
UNIVERSIDADE DO PORTO**

PORTO, 1998



AGRADECIMENTOS

Para a realização desta dissertação, contei com a colaboração de diversas pessoas, a quem gostaria de deixar expressos os meus sinceros agradecimentos.

Em primeiro lugar, ao meu orientador, Dr. José Madureira Pinto, quer pelos ensinamentos, conselhos e orientação dados sobretudo na fase inicial do trabalho, quer pela extrema disponibilidade evidenciada na sua fase terminal. Tendo sido o mestrando porventura mais indisciplinado que terá orientado, sem o empenhamento, dedicação e paciência do Dr. Madureira Pinto, este trabalho não teria sido possível.

Por outro lado, gostaria de agradecer às Professoras do ensino primário do concelho de Vila Flor no ano lectivo de 1994/1995, pelas facilidades de acesso aos livros A e B, e pelas preciosas informações prestadas sobre elementos da coorte. Neste âmbito, insiro também a Delegada Escolar do concelho, Professora Ana, pela disponibilidade manifestada nas diversas solicitações por mim efectuadas.

Uma palavra de agradecimento para o Presidente do Conselho Directivo da Escola Preparatória de Vila Flor, Prof. Manuel João, pela autorização no acesso a documentação diversa e ainda para o funcionário desta escola Senhor Sousa, este pelo trabalho de recolha de informação propiciado. Igualmente uma palavra de agradecimento para o Presidente do Conselho Directivo da Escola Secundária de Vila Flor, Prof. Eduardo Parreira, e para o funcionário, Senhor Duarte Nuno, por, na Escola Secundária, terem concedido autorização e ajudado à recolha de dados de alunos da coorte, respectivamente.

A outro nível, um agradecimento para duas pessoas, igualmente de Vila Flor. À Lília Fonseca, pela disponibilidade manifestada na recolha de dados da Conservatória do Registo Civil; ao Senhor Alfredo Almendra, pela documentação fornecida pertencente ao Museu e Casa de Cultura D. Berta Cabral.

Aos funcionários da Delegação do Porto do Instituto Nacional de Estatística, em particular, o senhor Adérito Alves, agradeço toda a disponibilidade manifestada para a recolha de dados, nas múltiplas ocasiões em que estive nessa Delegação.

Uma palavra de gratidão ainda para a Joana Pinto e a Amélia Queirós, responsáveis pela tradução do Resumo desta dissertação para Inglês e Francês, respectivamente.

Gostaria de prestar um reconhecimento especial aos meus 15 entrevistados que, de forma espontânea, se predispuseram a partilhar comigo as suas experiências de vida, relacionadas em particular com os seus percursos na escola e no trabalho. Sem eles, uma parte significativa deste trabalho não teria sido possível.

Uma homenagem para um amigo de alguns anos, o Dr. Fernando Diogo. Na fase final de elaboração desta dissertação, a sobrecarga de trabalho a que o obriguei, em resultado das minhas ausências, justificam inteiramente esta referência.

Aos meus filhos, Carlos e Diana. Dizia um amigo que as dissertações se traduzem, com alguma frequência, numa deterioração da relação com os que nos são mais próximos porque, necessariamente, não lhes podemos prestar, durante este período, toda a atenção de que são credores. Isso aconteceu com eles. Aguentaram, num período bem difícil. Mais livre, quererei dedicar-lhes mais afecto.

Finalmente, uma última referência para a minha mulher, Maria Filomena, a quem dedico esta dissertação. Por um lado, por razões de natureza profissional: foi ela quem, pacientemente, reviu este texto, fazendo correcções, propondo alterações, sempre pertinentes, à redacção original. Depois, de natureza pessoal: numa fase difícil da(s) nossa(s) vida(s), esta dissertação introduziu novos factores de complexidade na relação. Desejo, ardentemente, que ela possa ter contribuído para o seu reforço e aprofundamento.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
------------------	---

I PARTE - PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA, O TRABALHO E O DESENVOLVIMENTO

CAPÍTULO I - O TRABALHO E O DESENVOLVIMENTO NAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EM PORTUGAL, NOS ANOS 70 E 80

1. Das metas da educação às políticas educativas.....	9
2. As políticas educativas em Portugal nos anos 70 e 80.....	14
2.1. A “democratização” da escola em Portugal no princípio dos anos 70.	14
2.2. A escola em Portugal nos meados dos anos 70: um “mandato” democrático.....	21
2.3. A “normalização” do sistema educativo a partir de 1976.....	25
2.4. O “novo vocacionalismo” nos anos 80.....	32
3. Conclusão.....	38

CAPÍTULO II - PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO E O DESENVOLVIMENTO LOCAL

1. O desenvolvimento local: uma área recente de debate recente, no quadro das Ciências Sociais.....	41
2. O paradigma funcionalista e a perspectiva difusionista do desenvolvimento regional.....	44
3. A perspectiva territorialista do desenvolvimento e do desenvolvimento regional.....	50
3.1. O territorialismo alternativo.....	52
3.2. O territorialismo interpretativo.....	59
4. Conclusão: o desenvolvimento local perante os paradigmas funcionalista e territorialista.....	64

CAPÍTULO III - RELAÇÕES ENTRE ESCOLARIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

1. A teoria do “capital humano”: desenvolvimento económico e expansão dos sistemas educativos.....	68
2. O movimento de crítica à teoria do capital humano e à teoria técnico-funcional da educação.....	75
3. Escola, desenvolvimento e desenvolvimento local: aspectos do caso português.....	86
4. A escola e o desenvolvimento: conclusão.....	92

CAPÍTULO IV - EDUCAÇÃO E TRABALHO: CONTRIBUTO PARA A COMPREENSÃO DAS SUAS RELAÇÕES

1. Historicidade das relações entre educação e trabalho.....	95
2. Perspectiva funcionalista das relações entre a escola e o trabalho e sua crítica.....	105
3. Entre a escola e o trabalho: o conceito de qualificação.....	111
4. Escola e trabalho: projectos, trajectos e identidades.....	126
5. Escola e trabalho: conclusão	135

II PARTE - APLICAÇÃO: VILA FLOR, ANOS 80

CAPÍTULO I - O CONTEXTO: DEMOGRAFIA, EMPREGO E ESCOLA

1. O espaço rural: breve caracterização.....	140
2. Vila Flor: notas breves sobre localização, história e povoamento....	144
3. Tendências na evolução da estrutura demográfica.....	152
3.1. A evolução quantitativa da população.....	152
3.2. As variáveis demográficas: natalidade, mortalidade, fecundidade...	158
3.3. A estrutura etária.....	160
3.4. As migrações.....	163
4. Origem do rendimento, estrutura sócio-profissional, emprego local, atracção, pendularidade e actividades económicas.....	170
4.1. A origem do rendimento	171

4.2. As variações da população activa	172
4.3. A recomposição sócio-profissional.....	178
4.4. Estrutura do emprego	181
4.5. A actividade económica.....	184
4.6. Deslocações pendulares.....	187
5. Evolução dos níveis de escolaridade.....	190
10. Conclusão.....	196

CAPÍTULO II - A "COORTE": ENTRE A ESCOLA E O TRABALHO

1. Introdução.....	200
2. Caracterização genérica da coorte.....	200
2.1. Naturalidade.....	200
2.2. Ano de nascimento.....	201
3. O percurso escolar da "coorte"	202
3.1. Memórias da vida na escola.....	202
3.2. O prolongamento das trajectórias escolares.....	207
3.3. O insucesso na escola.....	212
3.4. O abandono da escola.....	220
4. Mobilidade espacial	224
5. O projecto de vida e o projecto profissional.....	228
6. Expectativas e investimento da família na escola.....	233
7. Da escola ao trabalho: um percurso incerto.....	236
7.1. O estreitamento da relação educação/formação/trabalho, nos anos 80, em Vila Flor.....	236
7.2. A inserção no trabalho.....	240
7.3. Rotatividade no trabalho, mobilidade profissional e precarização da relação salarial	243
7.4. A experiência da emigração.....	247
7.5. A situação profissional da coorte	249
7.4. A relação escola/trabalho percebida pelos entrevistados.....	255

8. Mobilidade social.....	259
9. Conclusão: o desenvolvimento através do olhar dos entrevistados	262
CAPÍTULO III - CONCLUSÃO.....	265

III PARTE - NOTAS SOBRE O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO I - CONDIÇÕES, LIMITES E RECURSOS.....	274
1. A construção teórica.....	274
2. A investigação empírica.....	275
2.1. Levantamento da coorte.....	275
2.2. As entrevistas	277
CAPÍTULO II - BIBLIOGRAFIA.....	282

ANEXOS

- Nº 1 - Ficha de levantamento de dados da coorte
- Nº 2 - Base de dados da coorte
- Nº 3 - Guião para as entrevistas
- Nº 4 - Uma entrevista
- Nº 5 - Um perfil biográfico
- Nº 6 - Ficha de análise horizontal das entrevistas
- Nº 7 - Lista de Quadros e Mapas

INTRODUÇÃO

Esta é uma dissertação elaborada para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, na área de Educação, Desenvolvimento e Mudança Social, apresentada para discussão na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. A sua conclusão pressupôs um processo desgastante e longo - iniciou-se no ano de 1994 -, caracterizado por um conjunto de sucessivos adiamentos, em virtude da escassa disponibilidade de tempo e da instabilidade pessoal, a que não foram alheias outras prioridades no campo profissional e mesmo algumas rupturas, complexas, no plano pessoal. Finalmente, foi possível conjugar o querer e o poder para conseguir a estabilização final do texto da dissertação, que agora se apresenta.

Este trabalho de dissertação possibilitou, antes de mais, um gratificante processo de aprendizagem pessoal no domínio da investigação em ciências sociais. A sua génese situou-se, num primeiro momento, na reflexão elaborada para um dos módulos de uma cadeira da parte curricular do Mestrado - **Questões Aprofundadas de Educação e Teorias da Mudança Social**. Aí se efectuou uma prévia abordagem que colocava questões em torno de uma dimensão da realidade social relacionada com a área de especialização: a natureza das relações entre a educação, a escolarização em particular, o trabalho e o desenvolvimento.

Foi esta primeira abordagem que se constituiu como a temática central desta dissertação. O nosso objectivo era, a partir da revisão bibliográfica, problematizar o carácter das relações entre a escola, o trabalho e o desenvolvimento, nomeadamente se estas possuem uma natureza linear, directa e de causalidade, de tal forma que a educação possa ser considerada como uma condição de desenvolvimento, como, aliás, os discursos políticos sobre a educação frequentemente enunciam, ou se, pelo contrário, estas relações revestem uma natureza mais complexa, podendo assumir-se mesmo como relações contraditórias na medida em que ao prolongamento da

escolarização e à elevação dos níveis de escolaridade estejam com frequência associados fenómenos de produção e reprodução de situações de subdesenvolvimento.

Mas, adjacente a esta, outra questão de partida foi formulada. Na realidade, dado que o desenvolvimento possui uma dimensão económica, questionou-se a natureza das relações entre a educação e o trabalho. Aqui, a discussão procurou esclarecer se o prolongamento das trajectórias escolares e a consequente melhoria generalizada do nível de instrução constituiria uma resposta a solicitações do campo do trabalho, tendo em atenção a necessidade de reforço das qualificações dos trabalhadores exigidas por mudanças introduzidas nesse espaço, de tal forma que a melhoria das qualificações escolares poderia promover uma rápida e segura inserção nos contextos de trabalho. Ou, pelo contrário, se os títulos escolares eram relativamente autónomos em relação aos contextos de trabalho, pelo que a sua posse não assegurava a resolução de problemas sociais como o desemprego ou o trabalho precário, podendo mesmo acontecer, dada a proliferação de títulos, alguns efeitos não previstos, como o excesso de qualificações escolares face às necessidades ou exigências do mercado de trabalho e, nesse caso, estar na origem de processos migratórios, em particular de populações jovens escolarizadas.

Por aqui já se vê que a construção teórica, elemento imprescindível para configurar as direcções da pesquisa e comandar em particular o processo de investigação empírica, teria que identificar os conceitos pertinentes e estabelecer as relações entre eles, de forma a deduzir um corpo de proposições que pudessem tornar-se verificáveis pela pesquisa no terreno. Para o efeito, foram mobilizadas algumas perspectivas teóricas com proposições já estabelecidas no âmbito das relações quer entre a escola e o desenvolvimento, quer entre a escola e o trabalho, como sejam o estruturo-funcionalismo, a teoria técnico-funcional da educação, a teoria do capital humano, bem como todo um conjunto de propostas que, no âmbito

de uma sociologia crítica da educação e do trabalho têm, ao longo do tempo, sido produzidas.

Construiu-se o processo de investigação empírica centrado num espaço rural, tendo como objecto de estudo o percurso escolar e a inserção profissional de uma coorte: a das crianças entradas no sistema educativo no concelho de Vila Flor, em Trás-os-Montes, no ano lectivo de 1976/77. Esta opção pelo espaço rural assentou na percepção que se tinha de que pareciam ser justamente alguns espaços rurais aqueles em que, durante a década de 80, se haviam verificado as subidas relativas mais significativas nos níveis de instrução da população, sem que, paralelamente, tivessem ocorrido processos de desenvolvimento consentâneos. Pelo contrário, parecia que nelas se mantinha a ausência de dinamismo económico de base territorial, as dificuldades do mercado de emprego local na absorção da mão de obra, a persistência da repulsão demográfica por via das migrações, o envelhecimento da população, isto é, um conjunto de sintomas típicos de subdesenvolvimento.

Relativamente à recolha da informação sobre o estudo empírico, a par da recolha de dados a propósito dos membros da coorte e de elementos de natureza documental, optou-se pela realização de um conjunto de entrevistas biográficas a um núcleo de membros da coorte, tendo, no seu tratamento sido utilizada a técnica de análise de conteúdo. Fizemo-lo animados de um pressuposto metodológico, segundo o qual o discurso dos indivíduos sobre as suas próprias práticas poderia situar-nos numa linha que, superando o dualismo sempre redutor entre os indivíduos e a sociedade, pudesse revelar os contornos das estratégias da acção intencional daqueles face ao peso das estruturas e dos determinismos sociais. Contudo, embora se reconheça que eles constroem, condicionam e determinam o indivíduo, a interiorização desses determinismos não se efectua de forma automática e passiva, mas, precisamente em resultado da acção e intervenção humana, eles são continuamente desestruturados e reestruturados.

Optou-se por uma organização da dissertação em três partes, por se pensar que elas corresponderiam melhor à lógica de desenvolvimento de todo o processo de investigação.

A primeira parte, correspondente à construção teórica do trabalho, discute as diversas perspectivas relacionadas com a problemática de partida, isto é, a natureza das relações entre a escola, o trabalho e o desenvolvimento, procurando estabilizar o conjunto de proposições teóricas que irão direccionar o processo de investigação empírica. Está dividida em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, a partir do levantamento dos diversos mandatos de política educativa ao longo da década de 70 e, em especial nos anos 80, procurar-se-á configurar a hipótese de que, neste período, a escola viu definida como meta prioritária a que visava a preparação dos jovens para o trabalho, no quadro das preocupações de um estado que se pretendia modernizador e que legitimou esta orientação da política educativa com a retórica da igualdade de oportunidades.

No segundo capítulo, abordam-se duas propostas teóricas sobre o desenvolvimento: as perspectivas difusionista e territorialista, esta desdobrada ainda em duas correntes - o territorialismo alternativo e o interpretativo. Discutem-se, em particular, as implicações das respectivas propostas sobre o desenvolvimento local e debate-se a pertinência de um nível local de análise. Admite-se que se tenha verificado, no espaço onde decorre a investigação empírica, a predominância de um modelo de desenvolvimento centralizado, de extracção difusionista, responsável por alguns efeitos perversos ao nível local. Paralelamente, reconhecendo-se a pertinência (e as dificuldades) de algumas teses territorialistas, defende-se que não terão ocorrido nesse contexto estratégias de mobilização de recursos locais que se orientassem para um desenvolvimento de "baixo para cima", centrado no território e nos seus actores.

No terceiro capítulo, são analisadas as relações entre a escola e o desenvolvimento. Parte-se da refutação do quadro teórico proposto pelo funcionalismo a partir de um conjunto de evidências empíricas já assinaladas que demonstram a complexidade daquelas relações. Sublinha-se que, em contextos onde, por ausência de políticas direccionadas para a fixação da população local e que, mercê do fraco dinamismo económico e das debilidades do mercado de trabalho local, tem persistido a repulsão demográfica, em especial da população jovem escolarizada, o que levou à instalação e aprofundamento de sintomas de subdesenvolvimento.

No quarto capítulo, são abordadas as relações entre a escola e o trabalho. Aqui pretende-se, uma vez mais, desmontar a lógica argumentativa do funcionalismo, que defende a necessidade de mais escola simplesmente em virtude de necessidades e mudanças ocorridas na organização do trabalho. Neste sentido, discute-se o conceito de qualificação e argumenta-se que se, por um lado, ele constitui um conceito-chave para entender as relações entre a educação e o trabalho, o discurso político tem-no utilizado sobretudo como operador ideológico para ocultar as contradições entre essas relações e, objectivamente, aprofundar a subordinação da escola perante o trabalho. Por outro lado, refutam-se alguns discursos que vêm defendendo o reforço das qualificações devido a acrescidas exigências qualificacionais dos mercados de trabalho, traduzindo-se a elevação dos níveis de escolarização em excesso de qualificações, que estão na origem de processos de repulsão demográfica.

A segunda parte é dedicada ao trabalho de investigação empírica, centrada num espaço rural - Vila Flor, na província de Trás-os-Montes - durante a década de 80. Possui três capítulos.

O primeiro capítulo procede à caracterização do contexto. A argumentação centra-se em torno do seu enquadramento enquanto "rural profundo", matizado pelo

crescimento do sector dos serviços. Discutem-se, para o efeito, as tendências evolutivas das estruturas demográficas, as actividades económicas e a estrutura do emprego local, a recomposição sócio-profissional no concelho, as deslocações pendulares e a evolução dos níveis de escolarização durante a última década. Assinala-se, em especial, através da mobilização de diversos indicadores a continuidade da repulsão demográfica, o que indicia deficiências estruturais do mercado de emprego local na absorção do fluxo de mão de obra, apesar de ocorrer em simultâneo com a elevação dos níveis de escolarização da população.

O segundo capítulo é dedicado ao estudo da coorte, procurando recuperar os seus trajectos entre a escola e o trabalho através do cruzamento de dados recolhidos no local sobre o percurso escolar dos seus elementos e a sua inserção profissional, com a análise de conteúdo de entrevistas feitas a uma amostra de membros da coorte. O trabalho estrutura-se, então, em torno da interpretação de dados de natureza quantitativa e qualitativa, condensados em quadros construídos, com os discursos dos entrevistados, de modo a tornar a conferir à narrativa expressividade e fluência, a partir das experiências vividas pelos actores. Neste sentido, abordam-se aspectos do seu percurso escolar, designadamente em relação às aprendizagens consideradas relevantes, o insucesso escolar, o abandono da escola e o acesso a títulos mais elevados (o secundário e o superior). Analisa-se a mobilidade espacial da coorte, a construção do seu projecto de vida e profissional, as expectativas familiares, o investimento na escola e a inserção no trabalho. Finalmente, recupera-se a mobilidade intergeracional dos entrevistados, bem como as suas percepções sobre o desenvolvimento local e as perspectivas relativamente ao futuro.

O capítulo terceiro é inteiramente dedicado às conclusões. É o momento de reflectir sobre a pertinência das proposições teóricas provisoriamente estabelecidas e deduzir da sua adequação relativamente à investigação empírica. Não se procurará, através da submissão da teoria à prova dos factos, confirmá-la ou infirmá-la em absoluto. Provas absolutas são impossíveis, as falsificações concludentes carecem de

tempo. Neste sentido, conferir-se-á evidência tanto à identificação das corroborações parciais, como aos erros, insuficiências ou anomalias da conceptualização na perspectiva de que, umas e outras, darão conta das potencialidades heurísticas das proposições teóricas e, em simultâneo, permitirão entrever novas questões relacionadas com a problemática em estudo.

A terceira parte engloba aspectos ligados ao processo de investigação. Num primeiro capítulo, procede-se a uma reflexão sobre os meios mobilizados na construção teórica e na investigação empírica, bem como as condições e dificuldades registadas na estabilização da coorte e na realização e tratamento das entrevistas. No segundo capítulo, identificam-se os recursos de natureza bibliográfica utilizados.

Finalmente, em Anexos, apresenta-se um conjunto de documentos de suporte à investigação empírica.

I PARTE

PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA, O TRABALHO E O DESENVOLVIMENTO

CAPÍTULO I - O TRABALHO E O DESENVOLVIMENTO NAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EM PORTUGAL, NOS ANOS 70 E 80

1. Das metas da educação às políticas educativas

É nossa intenção tentar clarificar, ainda que de forma necessariamente breve, tendo em atenção os objectivos deste trabalho, alguns aspectos da construção social da política educativa em Portugal durante as décadas de 70 e 80, procurando, sobretudo, pôr em destaque a forma como essas políticas encararam as relações da educação com o trabalho e o desenvolvimento. Não constitui um objectivo primordial deste capítulo, a análise das contradições sociais, políticas e económicas existentes no seio dos diversos grupos com interesse na política educativa, bem como as formas e os meios de que se socorrem para tentar influenciar a formulação dessa política de modo a que ela reflecta as suas propostas. Trata-se, com certeza, de uma área de investigação interessante que mereceu a atenção de outros investigadores que sobre ela realizaram notáveis pesquisas, alguns dos quais aparecerão citados neste trabalho. Pelo nosso lado, limitar-nos-emos a, sem ignorar a natureza conflitual do processo de formação da política educativa, centrar a atenção naquilo que poderíamos considerar como os resultados desse processo, isto é, nas medidas de política educativa decididas, legitimadas e empreendidas, na tentativa da sua interpretação, durante o período que vai do princípio dos anos 70 ao final dos anos 80.

Ora, a partir do século XVIII, ocorreu o processo de transferência da educação para a esfera do estado, tendo este passado a assumir globalmente as funções de validação, transmissão e certificação dos saberes. Ao estado, em particular, foram atribuídas as tarefas de concepção, planificação, implementação, controle e avaliação de todo o processo educativo, bem como a responsabilidade de elaborar o necessário enquadramento jurídico-normativo ou de afectar os recursos necessários a este processo. Por outro lado, esta transformação da educação em inequívoca função do

estado levou-a a constituir-se como um espaço de interacção entre as diversas forças sociais, desejosas de reforçarem as suas respectivas posições neste domínio. Em consequência, pode afirmar-se, as decisões sobre a educação tornaram-se produtos socialmente construídos.

No campo da educação, é possível distinguir um movimento constante de ideias, doutrinas, pontos de vistas e juízos de valor que podem denominar-se concepções educativas, sendo pertinente admitir que, na sua génese, se situam intelectuais em competição pela legitimidade cultural e simbólica dessas concepções (Serra, 1998). Mas, a este processo de produção de concepções educativas, segue-se um outro, o de selecção daquelas que irão adquirir maior ou menor grau de regulação e jurisdição sobre as práticas dos agentes situados nos diversos níveis do aparelho educativo do estado. Este processo de selecção, por seu lado, ocorre num determinado contexto estatal no qual se expressa o poder político, relacionado nomeadamente com o nível de desenvolvimento do próprio estado, ou a natureza político-ideológica daquele poder. É esta estrutura que, em última análise, valida e legitima determinada concepção educativa.

Por aqui se vê quão necessária se torna uma breve referência à concepção de estado perfilhada e ao seu papel na definição das políticas sociais, a educativa em particular. Poderíamos identificar três grandes correntes¹.

Uma delas, entroncando numa concepção pluralista de estado, concebe-o como um distribuidor neutro e imparcial de bens educativos. As decisões passar-lhe-iam ao lado, tomadas que haviam sido noutra lugar, dele se esperando que se comportasse da forma mais objectiva possível durante o processo de implementação das políticas, admitindo-se, no entanto, que, no seu decurso, poderia ocorrer alguma intervenção sua, de natureza involuntária.

¹ Cf. a propósito DALE, Roger (1988). "A Educação e o estado capitalista: contribuições e contradições" in *Educação e Realidade*, Porto Alegre, Nº 13, Jan/Jun, 1988

Uma outra faz derivar a concepção educativa da hegemonia dos interesses de grupos ou classes particulares, pelo que a política educativa orientar-se-ia para a consolidação e reprodução do universo simbólico e cultural desses grupos, bem como a perpetuação da sua dominação sobre os outros². Embora de forma diversa da perspectiva anterior, visto que concebe o estado não como uma instância neutral, mas como representante e expressão de interesses de classe, também esta, dizíamos, não possibilita a análise e compreensão do contributo do estado na definição da política educativa.

Uma terceira, finalmente, não negando o papel do estado no processo de acumulação, identifica três problemas que o confrontam: o de suporte a esse processo, o de garantia de um contexto adequado à sua contínua expansão e o de legitimação do processo. Também não contesta a existência de conflitos entre os diversos grupos sociais a propósito da fixação e hegemonização de determinada concepção ou orientação educativa. Contudo, parte do princípio de que o estado goza de uma autonomia relativa que o leva, através do aparelho educativo (serviços, instituições e organizações), a proceder a uma filtragem das solicitações efectuadas pelos grupos sociais e a transformá-las, depois disso, em medidas de política educativa³.

Muito embora as concepções educativas se revistam de alguma complexidade ao nível da definição de dimensões como *o quê?*, *quem?*, *quando* e *porquê?* do processo de transmissão cultural de carácter escolar, neste trabalho vamos optar por reduzir estas dimensões a uma categorização em metas educativas. Ora, as metas a atingir pelo sistema educativo são normalmente agrupadas em três categorias: o desenvolvimento das capacidades individuais da pessoa humana, a formação de

² Cf. BOWLES, Samuel e GINTIS, Herbert (1982). "*Capitalismo e educação nos Estados Unidos*" in GRÁCIO, Sérgio; MIRANDA, Sacuntala e STOER, Stephen, **Sociologia da Educação - I**. Lisboa: Livros Horizonte

³ Cf. DALE, Roger (1988). "*A Educação e o estado capitalista: contribuições e contradições*" in **Educação e Realidade**, Porto Alegre, Nº 13, Jan/Jun, 1988

cidadãos e a preparação para o trabalho (Dale, 1986, citado por Stoer *et al*, 1990:21). Em termos práticos, a definição da política educativa passaria pela priorização de forma diferenciada destas três metas, supondo para tal um processo conflitual a que não seriam alheias as orientações e propostas políticas do governo, os interesses dos vários agentes económicos, as reivindicações sociais no sentido de a escola constituir uma instituição que permita aumentar oportunidades individuais e assegurar a mobilidade social, as perspectivas de desenvolvimento e as concepções pedagógicas dos responsáveis e ainda as reivindicações dos diferentes agentes educativos - professores, pais alunos (Stoleroff, 1991:378).

Neste sentido, como referem Bourdieu e Passeron (1967, cit. por Grácio, 1982), os sistemas de ensino caracterizam-se pela sua "multifuncionalidade essencial" segundo a qual "a hierarquia que se instaura, num momento dado do tempo entre as suas funções, traduz na lógica dos fins escolares o equilíbrio das forças sociais". Assim, por exemplo nos anos 80, a política educativa constituiria um instrumento accionado pelas "forças empresariais" (Correia, 1993:15) no sentido de distribuir socialmente o custo de formação da mão de obra e, por outro, um meio de as classes populares accionarem hipóteses de mobilidade social ascendente. As pressões sociais neste processo de definição da política educativa são, contudo, como referimos, mediadas e filtradas pelo próprio estado, traduzindo-se então em discursos educativos aos quais não são alheias as necessidades de legitimação e coesão do próprio estado.

Por isso, este conjunto de contradições das diversas forças sociais que procuram interferir na definição da política educativa faz com que, como refere Correia (1993:16), a política educativa seja sempre "um resultado provisório de um processo de negociação assimétrica entre grupos sociais e forças económicas e políticas potencialmente conflituais." Contudo, a necessidade de legitimação do estado, bem como as condições que permitam à escola a sua legitimação ideológica implicam, que os discursos produzidos tendam a apelar aos consensos sociais e a

ocultar a conflitualidade existente entre as forças sociais e económicas ocorrida ao longo do processo de negociação.

As orientações da política educativa são, em qualquer caso, concretizadas sob a forma de “mandatos” (Dale *et al*, 1986), entendidos como “concepções sobre o que o sistema educativo deve realizar a partir do que é definido como desejável e legítimo” (Stoer *et al*, 1990:21). Admite-se, em consequência, que, em qualquer momento, possa haver diversos mandatos de política educativa, uma vez que os diversos agentes com interesse na educação, possuem também concepções diferenciadas relativamente à orientação que desejavam fosse imprimida ao sistema educativo.

A análise da política educativa portuguesa implica assim identificar a eventual coexistência de mandatos em educação ou o conjunto dos mandatos sucessivamente atribuídos ao sistema educativo. Situando-nos preferentemente numa perspectiva diacrónica, para o período sobre o qual incide este trabalho, com base em Stoer (1990:21), poderíamos identificar essencialmente quatro mandatos durante os anos 70 e 80: um primeiro, no princípio dos anos 70, coincidente com a Reforma Veiga Simão; um segundo, nos anos de 1974 e 1975, de natureza democrática, abarcando o período revolucionário ocorrido na sequência do 25 de Abril; um terceiro, iniciado em 1976 e que se prolonga até 1980/81, designado de “normalização”; um quarto, por último, que se desenha a partir desta data, caracterizado pela emergência de “um novo vocacionalismo” na educação.

A análise de cada um destes mandatos de política procurará revelar o modo como, sucessivamente, foram estabelecidas, organizadas e ordenadas as prioridades, tendo em consideração as metas educativas que, conforme atrás sugerimos, constituem as mais relevantes, a perseguir pela educação: a autoformação, a preparação de cidadãos e a formação para o trabalho. Uma destas metas educativas, porém, estará particularmente em evidência: a que entende que um dos objectivos do sistema educativo deve também passar pela transmissão dos saberes, das

competências e das capacidades de natureza técnica ou relacional, bem como das atitudes com o objectivo de preparar os indivíduos para o ingresso no trabalho ou que considera esta transmissão/incorporação como imprescindível para o desenvolvimento económico e social das sociedades. Perguntar-nos-emos, então, que importância tem assumido, nos diversos mandatos de política educativa, esta preocupação relacionada com a preparação para o trabalho e se ela se tem orientado por uma perspectiva de articulação entre os espaços de educação e de trabalho, partindo do princípio de que ambos gozam de autonomia, embora relativa, ou se se tem traduzido pela subordinação de um deles perante o outro. Questionar-nos-emos sobre a postura das políticas educativas face ao trabalho: adaptação funcional dos trabalhadores às mudanças das estruturas produtivas e da organização do trabalho ou contributo para a transformação de um espaço social, que se apresenta relutante no que a processos de democratização se refere. Não deixaremos, ainda, de equacionar o modo como as políticas educativas foram legitimadas, que princípios ideológicos mobilizaram nesse processo de legitimação e de que forma eles poderão ter ocultado os objectivos reais da política educativa. O pressuposto será, pois, que as medidas de política educativa definidas a nível central seriam necessariamente aplicadas pelos vários níveis do aparelho, o que, no quadro de uma administração educativa centralizada como a portuguesa, ajudará a compreender as relações da escola com o trabalho e o desenvolvimento, mesmo num espaço periférico da administração educativa.

2. As políticas educativas em Portugal nos anos 70 e 80

2.1. A “democratização” da escola em Portugal no princípio dos anos 70

Desde a segunda metade da década de cinquenta que o discurso político sobre a educação em Portugal passou a assumir a necessidade de incrementar o

investimento na educação como forma de contribuir para a “modernização” da economia. O ministro da educação da época, Leite Pinto, em 1957, afirmava:

“Desenvolvimento económico e instrução andam a par (...). Todo o dinheiro gasto na educação é (...) um investimento económico rentável.” (Pinto, 1957, cit. por Grácio, R., 1985:75)

Numa época em que o atraso português relativamente à expansão dos restantes países da Europa no pós-guerra começava a ser preocupante, o contributo da educação para uma estratégia de desenvolvimento económico assentava, segundo Rui Grácio (1985), em três pilares fundamentais. Em primeiro lugar, tornava-se necessário articular a planificação do crescimento da economia com o desenvolvimento do sistema educativo, com o objectivo de preparar a mão de obra diversificada que o desenvolvimento técnico exigia, os especialistas encarregados da concepção, orientação e conservação do parque tecnológico e os investigadores necessários à dinamização da escola (Leite Pinto, 1966, citado por Carvalho, 1986:794). O segundo pilar passava pela atribuição de uma nova função à escola, transformada em instrumento de mobilidade social numa sociedade que se encontrava, também ela, em mutação acelerada em resultado do desenvolvimento científico e tecnológico. O terceiro, finalmente, consistia no alargamento da escolaridade de base a toda a população portuguesa por forma a garantir a selecção do escol dos dirigentes e técnicos competentes.

Estes princípios de natureza desenvolvimentista, enquadrados em teorias dominantes na época que defendiam a valorização do capital humano de um país com vista ao seu crescimento económico, colidiam de alguma maneira com a concepção de educação dominante no salazarismo. Na realidade, a função social da escola deveria visar a conformação dos jovens com a ideologia do Estado Novo,

preocupando-se essencialmente com a inserção de cada um no lugar que lhe estava reservado na estrutura social⁴.

A assunção, tímida embora, destes princípios desenvolvimentistas ao nível da política educativa teve como consequência, no decurso da década de 60, uma certa expansão quantitativa do sistema educativo, como reflexo da procura "optimista" da educação, ocorrida em resultado da relativa elevação do nível de vida e de algum crescimento económico (Grácio, S., 1986). Na realidade, as modificações da estrutura económica contribuíram para o crescimento do assalariamento em sectores como a pequena burguesia e os grupos dominantes os quais, conferindo progressivamente ao diploma escolar um valor social anteriormente atribuído à empresa e ao negócio familiar, investiram cada vez mais numa formação escolar de nível superior. Assim, o aumento da procura de educação por parte dos grupos dominantes deveu-se ao facto de terem percepcionado que a conservação ou a melhoria da sua posição social só seria possível através da transmissão indirecta de capital económico, por via da aquisição de mais capital cultural.

Por outro lado, os dados recolhidos na sequência da colaboração com organizações internacionais que puseram em evidência o tremendo atraso em que o país se encontrava no âmbito da educação⁵, prestaram o seu contributo para que, também ao nível da opinião pública, se estruturasse a convicção da necessidade de mudanças na política educativa que favorecessem o desenvolvimento. Neste sentido, no princípio dos anos 70, o ministro Veiga Simão, retomando os objectivos de natureza "desenvolvimentista" que tinham raízes nos anos 50 e 60, em particular com

⁴ A assunção destes princípios provocou conflitos no seio do governo, aos quais não terá sido alheia a substituição de Leite Pinto à frente da pasta da Educação por personalidades formadas em Universidades Clássicas e de alguma forma com mentalidade mais próxima de Salazar (Cf. Carvalho, 1986:797).

⁵ A precariedade da situação da educação em Portugal (alta taxa de analfabetismo, elevado insucesso escolar, falta de professores, instalações e material didáctico, baixas taxas de escolarização) foi posta em evidência em duas publicações elaboradas no âmbito do Projecto Regional do Mediterrâneo, que agrupou alguns países do Mediterrâneo sob os auspícios da OCDE: a *Análise Quantitativa da Estrutura Escolar Portuguesa* para o período de 1950-1959 e a *Evolução da Estrutura Escolar Portuguesa*, que contém dados para o período de 1959-64 e prevê as necessidades até 1975. (Cf. Carvalho, 1986:806)

o ministro Leite Pinto, equacionou a reforma do sistema educativo, articulando-a em torno de dois conceitos fundamentais: por um lado, a "normalização" de um sistema que era alvo de crescente contestação por parte de diversos sectores sociais, em particular dos estudantes; por outro, a "eficiência" do sistema escolar, traduzida pela melhoria dos níveis de instrução da população e dos indicadores de carácter económico. As mudanças de política educativa constituíram, desta forma, uma resposta a expectativas internas que reclamavam o alargamento da educação e a algumas pressões internacionais que insistiam na necessidade de modernização das estruturas educativas do país (Grácio, R., 1985).

A legitimação das medidas educativas dos princípios dos anos 70 desenvolveu-se sobretudo em torno de dois vectores ideológicos: a independência nacional e a democratização da escola. O primeiro permitia justificar uma política educativa que prepararia os cidadãos portugueses para a vida, num clima de liberdade, humanismo e participação colectiva no progresso, evitando a transformação de Portugal numa "colónia da inteligência estrangeira"⁶. O segundo, a democratização da escola, entendia-se porque alargava a possibilidade de todos acederem à cultura e à educação, em igualdade de oportunidades, independentemente das condições sociais, económicas ou outras, tendo como critério de sucesso apenas os méritos pessoais de cada indivíduo. A discussão travada na Assembleia Nacional sintetizava este vector nestes termos:

*"É que o programa educativo da proposta aponta (...) no sentido de uma sociedade em que o acesso aos vários graus de ensino e aos bens de cultura seja assegurado a todos os cidadãos (...) sem outra distinção que não seja a resultante da capacidade e dos méritos; no sentido de preparar todos os cidadãos para tomarem parte activa na vida social como elementos participantes do progresso do País; finalmente, no sentido de proporcionar uma educação básica a todos os portugueses."*⁷

⁶ Simão, J. cit. por Grácio, R., 1985:81)

⁷ In Silva, J. Diário das Sessões, Assembleia Nacional, 1973, cit. por Stoer, 1986:93

Para além de se proporcionar a todos o acesso formal à educação, o processo de democratização da escola proposto na reforma de Veiga Simão pressupunha uma estratégia de concepção e implementação de carácter populista, visto que o ministro havia anunciado a intenção de promover a discussão pública das reformas, como refere Rogério Fernandes (1973:24):

"Na esteira do pensamento iluminista, acreditava-se que o esclarecimento das consciências seria uma condição indispensável ao advento de uma sociedade mais livre, mais justa e mais humana.(...) Operava-se, pois, a democratização da escola na dupla acepção do vocábulo: abria-se o seu acesso a todos e tendia-se a fazer coincidir o ensino com a prática da liberdade mediante a não imposição de catecismos políticos obrigatórios."

Muitas dúvidas se levantavam, no entanto, em diversos sectores sociais, relativamente à viabilidade destas mudanças educativas numa sociedade em que eram recusadas as mais elementares garantias de funcionamento da democracia formal, nomeadamente devido à existência de severas restrições ao exercício pleno da liberdade e da participação na vida política. Perante este conjunto de dúvidas, que encontravam eco no Relatório elaborado por Edgar Faure ⁸(1972), argumentava o ministro Veiga Simão com o seu convencimento sobre o facto de a expansão do ensino vir justamente a contribuir para a liberalização crescente da nossa vida colectiva.

As medidas de política educativa traduziram-se fundamentalmente pelo alargamento da escolaridade obrigatória para 8 anos e pela reconversão do ensino secundário⁹. Relativamente a esta medida, as soluções empreendidas tiveram como objectivo a igualização ou pelo menos a aproximação entre as duas vias de cumprimento do ensino secundário existentes - a técnica¹⁰ e a liceal - de modo a

⁸ Cf. *Apprendre à être*, UNESCO-Fayard, Paris

⁹ As alterações do sistema educativo encontram-se definidas na Lei 5/73, de 25 de Julho.

¹⁰ A reforma do ensino técnico foi introduzida em 1948. Cf. Carvalho, 1986:790 e Grácio, R.,1986

garantir a equivalência, para efeitos de prosseguimento de estudos entre ambas. Esta constituiu a primeira tentativa de "unificação" num tronco comum do ensino secundário, que será assumida na globalidade apenas a partir de 1975/76. Contudo, o alcance destas medidas foi manifestamente insuficiente já que, após três anos de experiência¹¹, como afirma Helena Costa (1975:10):

*"do enunciado parece poder afirmar-se a traços largos não ter a experiência em causa preenchido todos os objectivos que se propunha, e ter afinal mantido no ensino secundário as duas linhas verticais: ensino técnico e ensino liceal, sem qualquer possibilidade de trânsito."*¹²

Em relação à escolaridade obrigatória, foi alargada de 6 para 8 anos e organizada em dois ciclos de quatro anos cada um: o primário e o preparatório. Neste, propunha-se igualmente uma tentativa de "unificação" pela criação de um tronco comum mediante uma estrutura curricular unificada após o ensino primário. Paralelamente, algumas alterações ao nível dos planos curriculares, dos objectivos e conteúdos, mereceram a oposição da parte dos sectores mais "conservadores" do regime pelo que a lei não chegou a ser regulamentada cabalmente, até pela emergência do 25 de Abril¹³.

A ênfase da reforma de Veiga Simão estava, desta forma, colocada sobretudo na criação de uma igualdade formal de oportunidades no acesso à escola, que se procurava harmonizar com as preocupações de desenvolvimento e modernização, com implicações ao nível da economia, como resposta às expectativas dos sectores "desenvolvimentistas" do governo que se opunham aos sectores mais tradicionalistas (Stoer, 1982). Na realidade, apesar de o próprio ministro, em 1971, afirmar que o sistema educativo não deveria estar directamente subordinado aos imperativos do desenvolvimento económico (Veiga Simão, 1971, cit. por Stoer, 1982:31), a verdade é

¹¹ A experiência teve o seu início em 1970/71.

¹² Citada por Grácio, R. (1985:99)

¹³ Merece destaque particular a substituição, pela Assembleia Nacional, da disciplina de Introdução às Ciências Humanas por Noções sobre a vida social e a estrutura política da nação com base na acusação de que o programa daquela contrariava o espírito da pátria e possuía inspiração marxista.

que as medidas de Veiga Simão se revelaram congruentes com o modelo de planificação da educação, que conferia a esta um papel decisivo no desenvolvimento económico mediante a satisfação das necessidades do mercado de trabalho. Os princípios desta teoria do capital humano assentavam numa concepção de educação como motor de desenvolvimento económico, por um lado, e na possibilidade de manipulação dos sistemas educativos em ordem à satisfação das necessidades económicas, através da disponibilização de indivíduos saídos da escola com as qualificações exigidas pelo desenvolvimento do processo produtivo.

Mas, mesmo a assunção do próprio princípio da igualdade de oportunidades tem suscitado alguma controvérsia a propósito dos seus fundamentos e efeitos. E se autores há que lhe atribuem uma intenção de pendor democrático e popular na medida em que abre as portas da escola a todos os sectores sociais, propiciando a expansão quantitativa dos sistemas educativos, outros autores consideram que ele se articula de forma muito directa com a economia. De facto, para estes, o princípio da igualdade de oportunidades não se desliga de uma concepção de educação como mercadoria, pelo que a sua distribuição generalizada a toda a população traria inegáveis vantagens económicas, além de possibilitar, numa perspectiva meritocrática, uma competição mais justa dos indivíduos pelos postos disponíveis no mercado de trabalho (Stoer, 1982).

Neste sentido, António Reis (1971)¹⁴ entende a reforma de Veiga Simão como a “economização da ideologia nacionalista” na medida em que ela visaria constituir uma resposta às necessidades do desenvolvimento capitalista, decorrentes das dificuldades que o modelo de desenvolvimento perfilhado pelo salazarismo apresentava nos fins da década de 60¹⁵. A reforma teria como objectivo central a preparação dos quadros e técnicos devidamente qualificados, fornecendo o “capital humano” necessário ao desenvolvimento dos sectores industrial e tecnológico mais

¹⁴ Cf. Reis, «O economicismo é um humanismo», in *Seara Nova*, nº 1506

¹⁵ Este modelo teve como estratégias predominantes o apoio do regime à criação dos grupos económicos, apoio esse traduzido na contenção salarial e reivindicações dos trabalhadores, protecção à indústria nacional e manutenção de uma política de preços baixos na agricultura.

evoluído ou dos postos superiores da administração pública. Numa publicação ligada ao tecido industrial, relativa ao mês de Fevereiro de 1971, diz-se:

“Ao contrário do que às vezes se tende a crer, as qualificações exigidas pela nova fase da economia portuguesa não poderão ser preenchidas por operários que não possuam uma educação de base bastante extensa. É preciso, por consequência, que a formação escolar não seja prematuramente interrompida, nem seja excessivamente estreita e especializada.”¹⁶

Esta harmonização entre a educação e as necessidades de crescimento do sistema económico presente na reforma Veiga Simão seria, contudo, dissimulada através de uma retórica de natureza humanista, que apontava para democratização da educação pelo alargamento da escola a todos os grupos sociais e a igualdade de oportunidades. As finalidades desta retórica procurariam sobretudo contribuir para a mobilização social em torno da reforma, efectuando “a economização do nacionalismo” e encobrindo a subordinação real, efectiva, da educação perante a racionalidade tecnocrática do desenvolvimento capitalista em Portugal.

2.2. A escola em Portugal nos meados da década de 70: um “mandato” democrático

O 25 de Abril de 1974 iniciou um período, que se prolongará até ao final do Verão de 1975, caracterizado por uma profunda mobilização cultural e social da população e que tornou clara

“... a ligação entre democracia e educação enquanto forma de escolarização baseada na comunidade e significando que a educação, e mais geralmente a cultura, desempenha um papel vital na construção e na manutenção duma sociedade democrática e que para o ensino ser democrático tem de ser participado e igualitário” (Stoer, 1986:201).

¹⁶ Da revista *Indústria Portuguesa*, Fevereiro de 1971, citada por Stoer, 1986:115

O 25 de Abril permitiu aprofundar alguns dos princípios essenciais da reforma Veiga Simão que se orientavam, como vimos, no sentido de garantir a igualdade formal de oportunidades e de promover o desenvolvimento económico. Em relação ao primeiro destes princípios, ele não foi considerado neste período como uma prioridade da política educativa, na medida em que a erradicação do analfabetismo passou a constituir-se como a preocupação central na educação, a par da inserção da escola na problemática geral da sociedade portuguesa. Desta forma, a educação, em vez de se limitar a favorecer a mobilidade social ascendente com base no mérito e capacidade individuais, a manter os privilégios de classes dominantes ou a estabelecer uma articulação de carácter funcional com o tecido económico, foi mais longe, ao defender e fixar como seu objectivo o combate às desigualdades sociais, apesar de estas preocupações terem surgido num contexto sócio-político pouco favorável, pelo que se não estenderam a outros domínios da vida social (Correia, 1991:57).

Neste sentido, a escola não poderia limitar-se a assegurar mecanismos necessários à sua democratização que passassem apenas pela renovação da suas estruturas, dos seus métodos e dos seus conteúdos, mas deveria assumir um papel activo na construção de uma sociedade democrática e socialista, dando resposta a um princípio assumido na Constituição de 1976, que defendia o fim da exploração do homem pelo homem e a diluição das diferenças sociais (Stoer, 1986). Desta forma, se, consoante R. Grácio (1981), a reforma Veiga Simão havia sido concebida num “vazio social”, as medidas de política educativa no pós 25 de Abril procuraram inserir a escola no quadro de constrangimentos e contradições da sociedade portuguesa, de modo a alterar a sua função de reprodução e legitimação das desigualdades existentes. De outro modo, reconhecendo-se o carácter reprodutor que a escola possui, mesmo numa sociedade democrática, assumia-se o combate às desigualdades sociais como um dos princípios basilares da política educativa, dando corpo aos preceitos constitucionais que conferiam à escola um papel de superação da função

conservadora da divisão social do trabalho e de estabelecer a ligação do ensino com as actividades produtivas e sociais.

Neste sentido, na sequência de medidas de política educativa já encetadas nos anos 60 com o objectivo de recuperar o atraso da educação em Portugal e simultaneamente como resposta a recomendações de organizações internacionais e seguindo a tendência europeia de criação de "troncos comuns", procedeu-se à criação, em 1975, do Ensino Secundário Unificado. Entre os seus objectivos explícitos, destacavam-se os que procuravam pôr fim à dualidade e ao carácter socialmente discriminatório da dicotomia até então existente entre o ensino liceal e o ensino técnico e de diferir dos 11-12 anos para os 14-15 o momento de alunos e famílias efectuarem as opções relativamente ao rumo escolar posterior (Grácio, 1985).

No mesmo sentido, se inscreveu a introdução da área de Ciências Sociais nos planos curriculares do Ensino Secundário Unificado, que se inspirou em duas preocupações: por um lado, implicar os jovens na transformação das condições sociais do meio envolvente e, por outro, na superação da antinomia entre o saber alienado do investimento prático e o saber alienado do suporte teórico. O objectivo central desta medida, ultrapassando a dicotomia teórico-prático, era contribuir para a articulação entre o estudo escolar e o trabalho social.

Apesar destas preocupações democratizantes, não esteve, contudo, ausente a intenção de estabelecer uma relação crítica entre a escola e o mundo da produção e do trabalho, a par do objectivo de assegurar uma formação tecnológica para todos, como se enuncia num dos princípios da área de Educação Cívica e Politécnica, entretanto criada (Correia, 1991:57):

"1º) Contribuir para a educação da juventude escolar implicando-a pela intervenção transformadora da comunidade imediata(...);

2º) Contribuir para a superação (...) entre um saber alienado do seu investimento prático (dominante nos cursos liceais) e um fazer alienado do seu suporte teórico (dominante nos cursos técnicos), contribuir para a articulação entre o estudo escolar e o trabalho social, designadamente o trabalho da produção (...)."

Assumindo-se como uma área de carácter interdisciplinar e da responsabilidade do conjunto de professores de diversas disciplinas, a cada escola competiria a escolha das metodologias mais adequadas e o planeamento das actividades, que, em qualquer caso, se deveriam orientar no sentido da integração da escola na comunidade e na região onde estava inserida, bem como da união entre o estudo e o trabalho produtivo (Stoer, 1986:193).

No mesmo sentido se insere a criação do serviço cívico estudantil que, embora procurasse controlar o excesso de procura do Ensino Superior, também tinha como objectivo reforçar a cooperação entre os operários e os estudantes, a solidariedade social e a ligação da juventude escolarizada com o trabalho. Tratava-se, porém, de uma relação crítica por três motivos: em primeiro lugar, porque se inscrevia num processo de transformação da escola e das relações de trabalho e não numa simples resposta que visava uma maior adequação funcional entre os dois campos; em segundo lugar, porque ela envolvia todos os jovens de um mesmo grau de ensino, evitando a existência de uma via mais profissionalizante e outra licealizante; finalmente, porque ela não reduzia o mundo do trabalho simplesmente às estratégias oriundas do campo empresarial (Correia, 1991:58).

A política educativa procurou, assim, separar os objectivos da educação relativamente às necessidades prementes da esfera económica. De facto, reconhecia-se que a crise do capitalismo, provocada por alterações profundas na organização do processo de trabalho, tinha gerado determinadas solicitações ao campo educativo no sentido de este preparar mais adequadamente os alunos. Contudo, considerava-se que a relação directa e automática entre os objectivos da educação e as necessidades

da indústria constituíam uma forma de exploração e alienação que a escola deveria rejeitar, bem como a divisão fordista entre o trabalho manual/trabalho intelectual ou, no dizer de Braverman (cit. por Stoer, 1982), entre as tarefas de concepção e as de execução. Pelo contrário, cabia à escola contribuir para a superação dessa profunda desigualdade do campo do trabalho, que se traduzia pela existência de uma elite ligada às funções de concepção do trabalho perante uma multidão de trabalhadores responsáveis pela execução que se caracterizava pela sua desqualificação.

No final da década de 60, o secretário geral da OCDE colocava deste modo o que pareciam constituir as duas principais opções de política educativa da época, ou seja, a democratização da escola e as exigências do mercado de trabalho:

"O problema político que se põe agora aos países membros da OCDE consiste em conciliar este objectivo (a igualdade de acesso à educação) e as suas repercussões pedagógicas com as necessidades de um mercado de trabalho que carece de mão de obra de qualificação média e com as exigências - e a capacidade de absorção - do ensino superior¹⁷."

No caso do ensino secundário unificado, de acordo com Rui Grácio (1985), apesar da existência de alguns dispositivos que tinham como objectivo articular a aprendizagem na escola com o trabalho, as preocupações de natureza igualitária sobrepuseram-se durante este período às de preparação do "capital humano". Assim, o esvaziamento desses dispositivos, em particular a extinção da Educação Cívica e Politécnica ou da área de Ciências Sociais, contribuíram para inverter esta relação, reforçando a funcionalidade da escola relativamente ao sistema produtivo, como adiante se verá.

2.3. A "normalização" no sistema educativo a partir de 1976

A tomada de posse do I Governo Constitucional, no final do Verão de 1976, marca o começo de uma etapa de reestruturação gradual do estado em Portugal com

¹⁷ Citado por Grácio, R. (1985:125)

a consequente desvalorização das instituições da sociedade civil, o que se traduziu necessariamente em acentuadas mudanças nas orientações da política educativa portuguesa. O seu principal objectivo consistiu em limitar ou mesmo anular as medidas educativas que haviam sido iniciadas ou promovidas durante o período de 1974/75, visto que, no preâmbulo das diversas disposições agora tomadas, surgia explícita a ideia de que era intenção dos novos responsáveis evitar o “caos” e a “degradação” a que a educação havia chegado durante o recente período revolucionário. Neste sentido, o novo governo procurou actuar contra a mobilização do período anterior, cujos princípios, como se analisou anteriormente, se situavam ao nível do reforço da participação dos cidadãos e das preocupações de natureza igualitária.

Stoer (1986), designando este período de “normalização” , considera que ele pode ser caracterizado quer pelo regresso à dualidade típica do princípio dos anos 70, isto é, às preocupações pela articulação da escola com as necessidades de crescimento económico e pela defesa da igualdade de oportunidades no acesso à escola, quer pela sua neutralidade ideológica, no sentido de que é prevalecente uma perspectiva técnica no diagnóstico e nas soluções para os problemas sociais, em especial os que se relacionam com a educação.

A neutralidade ideológica da escola constituiu, de facto, um eixo importante na orientação da política educativa e traduziu-se no esvaziamento da componente política do processo educativo, substituída pela transformação dos problemas da educação em algo susceptível de planeamento, nomeadamente ao nível dos recursos humanos necessários ao processo de crescimento económico. Na realidade, as referências ao papel político e ideológico da educação desapareceram do discurso educativo, em nome da neutralidade da escola, de modo a garantir à educação uma função central no desenvolvimento do processo produtivo, satisfazendo as exigências de preparação para o trabalho com diferentes níveis de especialização.

Esta política do governo contou com o auxílio de várias organizações internacionais, em particular do Banco Mundial. A presença deste manifestou-se ao nível da sua influência nas orientações da política educativa portuguesa com o objectivo de proceder ao estabelecimento das relações entre a educação e a economia, no quadro da preparação do "capital humano" necessário ao desenvolvimento sócio-económico dado que, como os relatórios do próprio Banco o confirmam, a quantidade de diplomas e títulos escolares existentes na época se apresentava desequilibrada face às reais necessidades do país. A propósito, Paul Hirst escreve (1981)¹⁸:

"A filosofia convencional do auxílio ficou-se francamente pela teoria do capital humano. Nos termos utilizados no Policy Paper (1980), o desenvolvimento dos recursos humanos não só ajuda a diminuir a pobreza mas também contribui significativamente para o crescimento da produtividade e do rendimento nacionais."

Como se vê, as preocupações essenciais do Banco Mundial estavam centradas no aumento da produtividade da força de trabalho existente e na formação adequada daqueles que se preparavam para ingressar no mercado de trabalho. A sua estratégia assentou no apoio directo à acumulação de capital através da ênfase vocacional, o controle social através da oferta de empregos e a garantia de acesso e entrada no mercado de trabalho e a legitimação mediante a melhoria geral do âmbito e capacidade do sistema educativo (Stoer *et alii*, 1990:34).

Em consequência, a participação do Banco Mundial na educação portuguesa envolveu as seguintes áreas: formação de técnicos de nível "intermédio"; introdução da formação vocacional de modo a fornecer as habilitações básicas a jovens que abandonassem precocemente a escola; a preparação dos desempregados ou de ex-emigrantes entretanto regressados ao país, constituindo um fundo de reserva de mão de obra disponível e com as competências exigidas pelo crescimento económico.

¹⁸ Citado por Stephen Stoer, 1986:209

Em particular, a intervenção do Banco Mundial orientou-se especialmente para a reestruturação do ensino politécnico, visando a formação de “técnicos intermédios” para sectores em que, de acordo com relatórios do próprio Banco, se verificavam carências de mão de obra qualificada: produção alimentar, agricultura, produção florestal e criação de gado, tecnologia industrial, serviços (turismo, administração e contabilidade) e formação de professores (Stoer, 1986).

Esta intervenção de organizações internacionais, que actuam em consonância com o governo, pode ser igualmente entendida como uma tentativa de reforço da legitimidade do estado num período em que, após as convulsões político-sociais que envolveram o processo de desestruturação do estado herdado do fascismo com a consequente afirmação da “sociedade civil” como agente de regulação, o estado procurava reassumir o seu papel ao nível da regulação económica, social e política. Desta forma, parece existir congruência entre os objectivos do governo e a intervenção do Banco Mundial, os quais assentavam numa concepção de escola baseada no planeamento da mão de obra, o que se opunha aos objectivos educacionais do período da mobilização. Aliás, como sublinha Stoer (1986), as “conquistas da revolução” foram sendo remetidas para a “sociedade civil”, uma vez que o estado, ao preconizar a estabilização das instituições, o pluralismo no quadro de uma democracia parlamentar e a desideologização da educação, ameaçava essas conquistas¹⁹.

Com o I Governo constitucional, o modelo de unificação do ensino alargou-se até ao curso complementar, apesar da formulação de algumas críticas no sentido de que o processo de unificação do ensino havia sido “improvisado”. Esta extensão correspondeu quer à satisfação das aspirações de promoção social e profissional, que se reforçaram pela elevação do nível de vida de algumas camadas com a emergência desta medida, quer uma resposta às necessidades de prolongamento da formação

¹⁹ A situação mais paradigmática relaciona-se com uma das mais significativas “conquistas” de Abril - a gestão democrática das escolas - que o estado veio a regulamentar, em 1976, através do Decreto Lei 769-A/76, o qual procurava conciliar os princípios de participação de base com os da democracia representativa, na administração das escolas.

solicitadas pela estrutura produtiva. Porém, o prolongamento da unificação foi acompanhado por alterações que desvirtuaram o sentido do projecto inicial, de tal forma que apenas foi conservada a sua “moldura formal” (Grácio, R., 1985:127) e que, no seu conjunto, são reveladoras das novas prioridades da política educativa portuguesa.

Neste sentido, a defesa do pluralismo ideológico e da neutralidade da escola traduziram-se em alterações introduzidas no princípio do ano lectivo de 1976 em relação ao Ensino Secundário Unificado relativamente ao que fora o seu projecto inicial, de 1975: a suspensão da Educação Cívica Politécnica e a abolição das Ciências Sociais, estas substituídas pela disciplina de História. Estas medidas constituem, segundo Rui Grácio (1985), o regresso a uma ideologia caracterizada pela interiorização de uma sujeição conformada à ordem social e legitimadora de “destinos sociais” de origem, em substituição daquela que presidiu à sua criação, mais ligada ao próprio desenvolvimento social. Assim, se teria abandonado abruptamente um projecto que tinha como objectivos centrais a análise e problematização crítica da realidade social na perspectiva da sua mudança e transformação, bem como o conhecimento do trabalho e sua articulação com as relações sociais hierarquizadas.

Por outro lado, o ensino complementar foi reorganizado em 1978²⁰. Criaram-se cinco áreas de estudo (Científico-Naturais, Científico-Tecnológicos, Económico-Sociais, Humanísticos e Artes Visuas), dispondo todas elas de um “tronco comum” constituído pelas disciplinas de Português, Filosofia, Língua Estrangeira e Educação Física, diversificando-se os planos de estudo nas componentes de formação específica e vocacional, de acordo com os domínios de actividade e os cursos de ensino superior para que se orientavam (Simões, 1998:375). As áreas procuravam favorecer, devido ao seu carácter profissionalizante, a inserção na vida activa, muito embora este “convite”, bem como o contacto e as experiências de aproximação ao mundo do

²⁰ A reorganização foi introduzida pelo Despacho nº 140-A/78, de 22 de Junho

trabalho ou ao ingresso em sistemas de formação profissional tenha sido suficientemente diluído e ambivalente, pelo que se mantiveram as expectativas de ingresso no ensino superior para a população que o frequentava (Grácio, S., 1986:148). Esta reorganização do ensino complementar foi precedida, em 1977, pela criação de um regime de opções no 9º ano do Ensino Unificado (9 áreas opcionais), que se procuravam articular com estas formações vocacionais e com os sistemas de formação profissional²¹.

Para além da “normalização”, a outra palavra chave do discurso político sobre a educação foi a “eficiência”, que se traduziu na tentativa de equilibrar, através da selecção realizada pela escola, os fluxos saídos do sistema educativo com os fluxos de entrada no mercado de trabalho, em particular nos seus segmentos mais qualificados. Esta orientação implicou o aparecimento do *numerus clausus* no ensino superior, como salienta Stoer (1982:37):

“A eficiência significou, acima de tudo, numerus clausus, a tentativa de relacionar directamente o número de ingressos no sistema educativo com os empregos disponíveis no mercado de trabalho, ou com os lugares disponíveis no próprio sistema educativo.”

A criação do *numerus clausus* esteve objectivamente orientada para desviar as expectativas de uma quantidade significativa de estudantes do acesso ao ensino superior ou mesmo ao ensino superior politécnico. Assim, em 1978, o *numerus clausus* foi introduzido nos cursos de Medicina, Medicina Veterinária e Psicologia, logo generalizado a todos os restantes. Por outro lado, começou nesse ano a funcionar o Ano Propedêutico a fim de substituir o Serviço Cívico Estudantil, tendo-se mantido em funcionamento até 1981.

O afastamento da unificação do ensino dos objectivos iniciais, de acordo com Sérgio Grácio (1986:146), contribuiu para imprimir ao curso geral unificado um

²¹ A introdução das áreas vocacionais no 9º ano foi efectuada pelo Despacho nº 78/77, de 22 de Junho.

cunho licealizante, reforçando o desenvolvimento de aspirações sociais, dado que todos os alunos, incluindo os que teriam provavelmente ingressado no ensino técnico, passaram a frequentar aquela que era a “via nobre” do sistema educativo ao nível do ensino secundário. A este desenvolvimento das aspirações também não foi alheia a interacção e o interconhecimento proporcionados pela presença na escola de jovens de diferentes estratos sociais e que, em conjunto, determinaram um crescimento assinalável no ensino secundário.

Estas medidas inseriram-se, portanto, num mandato de características bem diferentes relativamente ao período anterior, caracterizado pela priorização ao nível da política educativa da sua componente económica, isto é, a formação de “capital humano” em detrimento da componente igualitária com o objectivo de proceder à democratização da educação e da sociedade. Mesmo que, ao nível da retórica, como diz Grácio (1985:141), as declarações oficiais afirmassem que:

“... se não pretende uma funcionalização do sistema educativo a desígnios de desenvolvimento económico, mas sim de desenvolvimento global, com prioridade para o bem-estar das populações; que a selectividade do sistema, num contexto de igualdade de oportunidades educativas, assenta apenas no mérito individual; que se não prosseguem interesses particulares (de classe), mas interesses gerais, interesses nacionais, interpretados na vitalidade das suas tradições históricas mais genuínas.”

Esta passagem é deveras elucidativa. Por um lado, ela desvinculava a educação de uma relação directa e funcional com o crescimento económico, atribuindo-lhe um papel no desenvolvimento global, que partisse sobretudo do bem estar das populações. Defendia-se, contudo, uma perspectiva meritocrática de escola que, sem excluir a necessária selectividade do sistema educativo estava ancorada no mérito e capacidade individuais, uma vez que, formalmente, a igualdade de oportunidades de acesso se considerava garantida.

2.4. O "novo vocacionalismo" nos anos 80

Durante os anos 80, ao mesmo tempo que os governos abandonavam as preocupações com a reestruturação das relações sociais, assistiu-se ao estreitamento das relações entre o sistema educativo e o sistema produtivo, de modo a promover a educação para o trabalho. Esta nova orientação da política educativa, que em parte fez deslocar os centros da decisão do Ministério da Educação para o Instituto de Emprego e Formação Profissional ou para as confederações da indústria portuguesa, traduziu-se no nosso país, de acordo com Correia (1993), pela introdução do Ensino Técnico-Profissional e da Lei da Aprendizagem, pelo lançamento das Escolas Profissionais e, numa perspectiva ligeiramente diferente em relação às duas medidas anteriores, da criação do Projecto Minerva.

Não constituindo a promoção de uma educação para o trabalho uma orientação da política educativa portuguesa um exclusivo de Portugal, ela adquiriu, no nosso país, contornos algo específicos atendendo à nossa situação no contexto do sistema mundial. Sousa Santos (1985:872) caracterizou a especificidade de Portugal semiperiférico como "uma descoincidência entre relações capitalistas de produção e relações de reprodução social" de que resulta o facto de o estado português, na procura de legitimação para a implementação das suas políticas²², carecer constantemente de justificações (Stoer e Araújo, 1992:15) para elas, o que dificulta, segundo Correia (1993), a instrumentalização directa da política educativa e obriga à análise cuidada do discurso educativo na medida em que ele procura ocultar aquilo que, de facto, promove.

Assim, o discurso educativo, durante os anos 80, foi marcado pelo retorno da temática da igualdade de oportunidades e o apelo à modernização, como consequência do pedido de adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia.

²² O estado é confrontado com três problemas básicos, segundo Dale e Ozga (1991:10), na sua relação com o capitalismo: i) a necessidade de apoiar o processo de acumulação de capital; ii) a necessidade de garantir um contexto para a expansão constante desse processo e iii) a necessidade de legitimar o processo de acumulação capitalista, incluindo o próprio papel do estado nesse processo.

A igualdade de oportunidades foi de novo encarada no sentido meritocrático característico da época de Veiga Simão, isto é, apenas pela criação de condições de igualdade no acesso à escola, ignorando as circunstâncias, factores e constrangimentos que estão na origem do sucesso escolar, alguns dos quais se relacionam fortemente com a classe social, o grupo cultural ou o código linguístico, remetendo, portanto, o êxito na escola apenas para o mérito, a capacidade, o “dom” ou a iniciativa pessoal. Esta igualdade de oportunidades seria concretizada através da diversificação da oferta de formação, como refere Roberto Carneiro²³ a propósito do arranque das escolas profissionais:

“O arranque do projecto das escolas profissionais inscreve-se no cumprimento de um objectivo central da reforma do sistema de ensino: diversificar a oferta de formação após a escolaridade obrigatória de 9 anos criando assim novas oportunidades de realização pessoal e profissional para muitos milhares de jovens. Esta diversificação representa também um meio privilegiado de reforço da igualdade de oportunidades (...)”.

O apelo à modernização, por sua vez, constituiu um elemento de legitimação da política educativa para justificar o estreitamento das relações entre a escola e a “vida activa”, expressão eufemista que significa sobretudo a subordinação da política educativa aos interesses do mundo do trabalho. Este apelo à modernização, para além de pretender que esta orientação fosse determinada por imperativos de natureza económica relacionados com a necessária competitividade do país após a integração num espaço económico supranacional, ocultando o que, antes de mais, deveria constituir a opção de uma sociedade, assumida no seio da conflitualidade característica da existência de projectos de sociedade diferenciados, admitia como consequência que a relação entre a educação e o trabalho teria sido quebrada nos meados da década de 70.

²³ Intervenção no 1º Encontro Nacional de Directores e Promotores das Escolas Profissionais, cit. por Correia (1993:4)

Ora, como se viu, esta relação não só não foi então quebrada, como até foi incrementada, visto que a “escola democrática” procurou reforçar a relação escola/trabalho uma vez que a separação dos dois mundos reproduziria a manutenção das classes sociais e a divisão capitalista do trabalho. Não haveria, desta forma, lugar ao reestabelecimento de uma relação nunca quebrada, pelo que o apelo ao reforço traduziria simplesmente uma mudança no tipo de relação escola/trabalho, caracterizada agora pela instrumentalização daquela no quadro de uma cooperação com o trabalho. As metáforas que concretizam esta complexificação da relação escola/trabalho traduzem-se pela empresarialização da escola e pela escolarização do mundo do trabalho, como afirma Roberto Carneiro (1988:18):

“As linhas de desenvolvimento concebidas deverão, por um lado, ser acompanhadas por uma alteração profunda do conceito de escola e da empresa, uma vez que a primeira deverá funcionar cada vez mais no estilo empresarial, enquanto a segunda irá gradualmente perfazer funções no domínio da formação e da pesquisa”.

Neste sentido, a sociedade e o poder político em Portugal configuraram, a partir de 1981, um novo mandato para a educação que vulgarmente é conhecido como “novo vocacionalismo” e que Moore (cit. por Stoer *et alii*, 1990:21) define do seguinte modo:

“O termo “novo vocacionalismo” pode ser considerado como uma forma conveniente para glosar um conjunto completo de desenvolvimentos inter-relacionados (...) (que) têm em comum uma dinâmica geral, no sentido de uma “integração ocupacionalista” entre o sistema educativo e o sistema ocupacional, mediatizada por uma abordagem behaviorista da formação de qualificações e apoiada por um novo enquadramento institucional que constrói, legitima e aplica novas definições do conhecimento educacional.”

Na origem deste “novo vocacionalismo”, está um conjunto complexo de factores de entre os quais sobressaem a crise económica, a revolução tecnológica e informática, bem como os processos de automação e terciarização da economia. Na

realidade, as preocupações com o desemprego que, tornado estrutural, tem progressivamente dificultado a integração dos jovens no mercado de trabalho, a que se acrescentam a instabilidade e a precariedade do trabalho; o aumento da concorrência e da competitividade ao nível económico; os desafios que as novas tecnologias da informação e da comunicação geradoras de uma forte competitividade pelo acesso e domínio do conhecimento têm suscitado; e, finalmente, as necessidades de modernização têm determinado a reestruturação das políticas educativas, as quais se têm balizado entre uma adaptação passiva à pressão que se exerce sobre a escola e a reestruturação activa que joga na antecipação de algumas lógicas económico-sociais. Em qualquer caso, tem emergido uma estratégia generalizada que tem incentivado o sistema educativo a fornecer novas e maiores qualificações de modo a enriquecer o mercado de trabalho com o objectivo de sair da crise económica e contribuir para a manutenção de uma posição favorável no contexto da economia mundial.

Em Portugal, o "novo vocacionalismo" teve como resultado a substituição das preocupações de ligação entre a escola e a democracia como o eixo dominante da política educativa pela preponderância da articulação entre a escola e o mercado de trabalho, pese embora a crítica a que a perspectiva funcionalista foi submetida em especial durante os anos 70.

Uma das principais medidas de política educativa consistiu na reinstitucionalização de uma via vocacional no ensino secundário, através da criação dos cursos profissionais e técnico-profissionais, em 1983, conhecida normalmente como a "reforma Seabra"²⁴ e que tinha como objectivos essenciais a satisfação das necessidades do país em mão de obra qualificada e a planificação de uma política de emprego para os jovens. Os cursos técnico-profissionais procuravam formar profissionais qualificados de nível intermédio e tinham a duração de três anos, embora se admitissem saídas profissionais no final do 11º ano; os cursos

²⁴ A Reforma Seabra foi introduzida pelo Despacho Normativo nº 194-A/93, de 21 de Outubro.

profissionais, por sua vez, possuíam a duração de um ano com um estágio profissional de seis meses.

Sérgio Grácio, que analisou em pormenor esta reforma, reconhece que ela pretendeu conferir mais legitimidade ao sistema educativo, uma vez que procurava desviar com mais antecedência relativamente ao final do secundário um conjunto de estudantes, procurando arrefecer atempadamente as suas aspirações, de modo a ajustá-las adequadamente à evolução, mais lenta da estrutura social. De facto, a existência do 12º ano, quer nas suas variantes de via ensino e especialmente via profissionalizante, apresentando-se num momento já demasiado avançado do percurso escolar, hipertrofiava o sistema na sua fase terminal, não resfriava no tempo as aspirações de acesso ao ensino superior e, portanto, mostrava-se desequilibrado. Escreve Grácio:

"... os dados (...) reforçam o pressuposto de que a principal intenção do Governo ao instituir o novo ensino técnico é a de desviar para o trabalho operário um número considerável de adolescentes que a frequência da escola conduziu a formar outras expectativas quanto ao seu futuro. Um segundo objectivo, a atingir fundamentalmente com os cursos técnico-profissionais, é o de desviar da candidatura ao ensino superior uma massa considerável de estudantes." (Grácio, 1986:165)

Na realidade, no âmbito da continuidade da política anterior de contenção no acesso ao ensino superior, foi criado, a partir de 1981, o 12º ano de escolaridade o qual, a partir desta data, ficou integrado na estrutura do ensino secundário em Portugal, correspondendo à fixação institucional do prolongamento da escolaridade que já existia desde o Serviço Cívico Estudantil (Grácio, S., 1986:149). O 12º ano constituiu a resposta ao aumento do caudal de expectativas de ingresso no ensino superior, tendo-se orientado no sentido de resfriar essas aspirações. Porém, a existência do *numerus clausus* só teve como efeito a admissão de um número cada vez menor de candidatos ou o encaminhamento de muitos admitidos, num número

crescente de situações, para cursos bem diferentes daqueles que constituíam a sua opção. Por outro lado, o dispositivo pareceu altamente arbitrário aos olhos dos candidatos rejeitados, na medida em que ele determinava uma travagem brutal das suas expectativas e aspirações justamente após a conclusão do ensino secundário.

Os diplomas que criaram o 12º ano²⁵, instituíram também “uma via profissionalizante” (o 12º ano profissionalizante). Esta solução acabou por constituir um relativo fracasso, visto que ela não se traduziu numa tentativa de adaptação do sistema educativo às necessidades de mão de obra, mas tão somente controlar o fluxo de procura do ensino superior através da limitação das aspirações dos alunos que podiam candidatar-se (Grácio,1986). As razões do fracasso desta medida são essencialmente três: em primeiro lugar, ela procurava interferir num momento já demasiado avançado da produção de aspirações; em segundo lugar, desenvolveu-se num contexto sócio-económico marcado pelo crescimento do desemprego e portanto desfavorável à absorção de mão de obra saída do sistema educativo; finalmente, começava a assistir-se à desvalorização social dos diplomas escolares devido ao processo de massificação da escola.

Aqui, a realidade empresarial portuguesa mostrou-se pouco atenta e receptiva às modificações ocorridas no sistema de ensino, mesmo que elas tivessem como objectivo expresso, como era o caso, a melhoria das relações entre a escola e o trabalho. De facto, como Grácio observa, uma análise aos pedidos das empresas para postos de trabalho levaria facilmente à conclusão que o que elas continuavam a solicitar, em larga medida, eram diplomados do ensino secundário (11º ou 12º anos) sem qualquer referência à formação vocacional. Uma outra leitura possível reside na circunstância de a posse de um curso profissional ou técnico profissional ter como finalidade a vinculação de imediato dos jovens à condição operária, o que não se prefigurava como pertinente num momento em que entre as transformações económicas que se desenrolavam, contavam-se certamente as dificuldades pelas

²⁵ Referimo-nos ao Decreto Lei nº 240/80 e à Portaria nº 420/80, ambos de 19 de Julho

quais passava o modelo de industrialização do pós-guerra e a progressiva terciarização da economia, como antes assinalámos.

6. Conclusão

Roger Dale (1988) elaborou uma grelha para a comparação das reformas dos sistemas educativos nos anos 70 e 80, tomando como critérios o modo de racionalidade conjuntural ou estrutural, consoante a política educativa era orientada pela procura ou pela oferta, que cruzou com a noção de âmbito, entendida com aquilo que um serviço público de educação deveria ou poderia fazer.

QUADRO 1 - MANDATOS DE POLÍTICA EDUCATIVA EM PORTUGAL,
A PARTIR DE 1970

Reforma Veiga Simão (1970-73)	Período Revolucionário (1974-75)	"Normalização" (1976-80)	"Novo vocacionalismo" (A partir de 1981)
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidades individuais • <i>Cidadãos responsáveis</i> • Preparação para o trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidades individuais • <i>Cidadãos responsáveis (socialistas)</i> • Preparação para o trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidades individuais • Cidadãos responsáveis • <i>Preparação para o trabalho</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidades individuais • Cidadãos responsáveis • <i>Preparação para o trabalho</i>

Stoer *et alii* (1990) aplicou a grelha de Dale à evolução das políticas educativas em Portugal, tendo construído um quadro-resumo que aqui se apresenta, com ligeiras adaptações (Quadro 1), mas onde é possível constatar, a negro e *italico*, as principais prioridades na política educativa nos sucessivos mandatos desde os anos

70. Assim, se nos dois primeiros mandatos é visível que a preocupação central está orientada para a formação de cidadãos responsáveis, com a particularidade de, em 1974/75, a cidadania se articular com o processo de uma sociedade socialista, a partir de 1976, as preocupações orientaram-se, de forma progressiva, para a preparação para o trabalho.

Por outro lado, Dale (1986, citado por Stoer *et alii*, 1990:41) classificou a reforma Veiga Simão como distributiva e conjuntural na medida em que, por um lado, ela tinha como objectivo principal a distribuição de recursos educativos mais equitativa e, por outro, foi principalmente induzida pela procura. Situou a sua origem no estado, preocupado quer com os entraves ao crescimento económico do tecido produtivo, quer com a modernização do país. Relativamente ao âmbito da reforma, considerou-o estrutural e estratégico visto que os objectivos enunciados ultrapassavam claramente o próprio sistema educativo, tendo a reforma sido implementada a partir da iniciativa estatal por via legislativa. De facto, pelo menos na fase inicial, convocou os professores para o debate nacional em torno da reforma, permitiu a ascensão geral das aspirações, o alargamento do acesso à escola e a melhoria nas estruturas ligadas à oferta, tendo-se convertido numa tentativa séria de implementação da escola de massas em Portugal. Contudo, os obstáculos situaram-se ao nível da estrutura e da ideologia que, como vimos, desvirtuaram alguns dos pressupostos iniciais e, através da repressão, vieram condicionar o seu desenvolvimento.

Por sua vez, durante o período do mandato democrático da escola, em 1974/75, o movimento de crítica desencadeado à reprodução social da escola, que se alargou à separação entre o ensino liceal e o ensino técnico e esteve na origem da criação do ensino unificado, não conseguiu, com a institucionalização deste, uma valorização de saberes instrumentais, nem foi capaz de promover uma relação "não eufemizada" com o trabalho, o que trouxe como consequência que o efeito de

emancipação pretendido pela escola não tenha, na verdade, acontecido, como pretendiam os ideólogos progressistas (Pinto, 1991:26).

Já quanto ao “novo vocacionalismo”, ele pode caracterizar-se como produtivo e estrutural pois a sua racionalidade parece assentar na oferta, ao mesmo tempo que pretende criar novos recursos com base na organização eficaz dos existentes, não se preocupando essencialmente com a sua distribuição mais equitativa. A origem da reforma situou-se no estado, preocupado com a modernização do país na perspectiva da adesão à CEE, a reafirmação da posição semiperiférica de Portugal no contexto da divisão internacional do trabalho, a remoção dos constrangimentos estruturais na perspectiva da adesão à Comunidade Económica Europeia, além de preocupações de natureza social, em particular o desemprego juvenil. Quanto ao âmbito, mostrou-se estrutural e estratégico, muito embora o estado se tenha agora socorrido de organismos especialmente criados para dinamizar a reforma²⁶, enquanto os seus objectivos procuravam reduzir o nível de aspirações dos jovens quanto à sua progressão no sistema educativo e incrementar as relações entre a escola e o trabalho.

²⁶ O Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) e o Gabinete de Ensino Técnico, Artístico e Profissional (GETAP), a par de projectos criados ao lado do sistema educativo como o Projecto Minerva.

CAPÍTULO I I - PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO E O DESENVOLVIMENTO LOCAL

1. O desenvolvimento local: uma área de debate recente, no quadro das ciências sociais

O esgotamento de modelos de desenvolvimento centralizados, associado à persistência de múltiplas debilidades, carências, desequilíbrios e assimetrias reflectidas ao nível local, estão na base da emergência de reflexões por parte de vários autores sobre processos de diferenciação da organização económica e social. Assim, a constatação de que a falta de desenvolvimento adquire particular intensidade a nível local, já que é aí que mais se sentem as pressões ou que melhor se pode iniciar a mobilização de recursos despertou, no quadro do debate teórico sobre o desenvolvimento, uma corrente virada para o desenvolvimento local (Reis, 1988).

O interesse do que José Reis (1986:202) designa como “nível local de análise em economia” decorreria de duas vertentes essenciais. Por um lado, o facto de as formações nacionais apresentarem diferenças regionais que resultariam de modos de regulação local específicos com particular incidência sobre o mercado de trabalho, na medida em que a esfera da reprodução social indicaria o tipo de organização familiar e o funcionamento económico, enquanto a esfera da produção colocaria em evidência a natureza do sistema produtivo, as formas de organização empresarial e as relações destas com o comportamento dos agentes económicos. Por outro lado, o interesse pelo nível local resultaria da forma como se estabelece a articulação entre este nível e o exógeno, nomeadamente espaços mais vastos, pelo que do confronto entre ambos decorreria um processo interactivo, cujo produto nunca é o resultado da dominação simples de um pelo outro.

A análise local permite constatar, segundo Reis (1986:203), que os sistemas económicos possuem características de diversidade e heterogeneidade, mas que também se torna imprescindível, ao procurar-se o entendimento dos processos económicos ao nível local, algum cuidado na análise sectorial, que aqui carece de significado em atenção à complexidade da articulação entre as formas e os sectores económicos. Por outro lado, o nível local de análise também permite dar conta da necessidade de cruzamento de saberes entre as diversas ciências que se reclamam do social, visto que os processos e os fenómenos em que a economia mais se detém, só de forma mediata possuem uma natureza económica. Assim, é necessário considerar não apenas a esfera da produção económica, mas também a esfera da reprodução social, designadamente a identificação dos contextos em que os actores agem, o que remete para aspectos como a centralidade das estratégias familiares, o reconhecimento de grupos especialmente significativos e a importância de considerar os percursos pessoais dos indivíduos e a sua experiência de vida.

Simões Lopes (1970:6) assinala que o interesse pelos estudos regionais, iniciados na década de 20 nos Estados Unidos e logo depois espalhados pela Europa, teve como preocupação base uma intenção de "aproveitamento integral ou racional dos recursos naturais, com preocupações de crescimento" aproximando-se, de forma tímida, de tentativas de organização do espaço que, a curto prazo, puseram em evidência a preocupação pelos desequilíbrios e assimetrias regionais à escala dos países.

De acordo com Lopes, a análise económica tem demonstrado estar mais atenta à variável tempo, negligenciando, de certa forma, a variável espaço. Ora, esta variável constitui um elemento de diversidade nos processos económico-sociais uma vez que, desde logo, as suas distintas características conduzem a uma tipologização em espaços rurais e espaços urbanos e, por outro lado, é evidente que o tecido empresarial se não distribui do mesmo modo pelo espaço. Daí que, para efeitos de análise económica e social, seja pertinente a desagregação da variável espaço a fim de

apreender as relações e os fluxos que se desenvolvem no seu interior ou entre este e os diversos espaços, o que remete para o problema da escala na análise de processos sociais, questão não desprezível porque, como sublinha Silva (1993), “a escala “cria” o fenómeno”.

Este interesse pela análise de questões de desenvolvimento regional e local registou, segundo Pedroso (1994:45), três movimentos distintos ao longo do seu desenvolvimento conceptual. No primeiro, assistiu-se à emergência de uma doutrina do desenvolvimento regional relacionada com a análise do funcionamento da economia espacial, onde se procura explicar o dinamismo económico do mercado em função de condicionantes de localização. No segundo, processou-se uma evolução deste quadro teórico pela incorporação de saberes e reflexões de outras áreas científicas, que adquiriu visibilidade na própria evolução do conceito de desenvolvimento. Finalmente, no terceiro, tendo-se tornado evidente a incapacidade de integração funcional de todo o espaço económico efectuada a partir do espaço urbano, foram conceptualizadas estratégias diferenciadas consoante a natureza dos espaços em análise.

Assim, a problemática do desenvolvimento ao nível regional e local tem sobretudo enfatizado a participação das comunidades locais, na tentativa de concretização de uma proposta alternativa ao processo de desenvolvimento ligado ao paradigma dominante, que tenha como critérios quer a satisfação das necessidades humanas, quer a mobilização dos recursos locais para um processo que não considere, exclusivamente, critérios de natureza económica (Henriques, 1990). A participação das comunidades locais coloca o problema da articulação territorial do processo de desenvolvimento, pelo que se torna necessário esclarecer algumas questões ligadas aos dois paradigmas que tentam elucidar a problemática da articulação territorial do desenvolvimento: o paradigma funcionalista, assente em pressupostos de “difusão espacial do desenvolvimento” e o paradigma territorialista,

que assenta em pressupostos de "integração territorial do desenvolvimento" (Henriques, 1990; Pedroso, 1994).

Parece, deste modo, pertinente, face aos objectivos do nosso trabalho e ao enquadramento teórico da problemática em análise, revisitar, ainda que de forma necessariamente breve, ambos os paradigmas, clarificar os seus principais conceitos, procurando aí encontrar as referências necessárias para tentar compreender os contornos e os limites do desenvolvimento do concelho de Vila Flor na última década.

2. O paradigma funcionalista e a perspectiva difusionista do desenvolvimento regional

A questão do espaço e a forma como ele é encarado pelas ciências sociais é, como já se enunciou, um elemento importante no seio do debate sobre o desenvolvimento local. Ora, num primeiro momento desse debate, privilegiou-se um conceito de espaço enquanto distância ou suporte de funções (Reis, 1988), que traduzia, na perspectiva de Bernard Pecqueur (cit. por Pedroso, 1994), uma concepção de "espaço passivo que não é ele próprio produtor de uma dinâmica, mas somente o lugar de localização das actividades económicas". Esta concepção de espaço deu origem, como antes se referiu, ao primeiro movimento no processo de emergência do desenvolvimento local e regional, coincidente, nomeadamente, com a evidência de múltiplos desequilíbrios e assimetrias persistentes nalgumas regiões da Europa. Esta primeira fase do debate foi ainda marcada pela ligação do desenvolvimento regional e local quer aos princípios da economia espacial, quer ao princípio do crescimento económico como objectivo fundamental do processo de desenvolvimento.

As desigualdades de desenvolvimento entre os países e as regiões seriam explicadas pela sua distinta acessibilidade ao mercado e aos factores produtivos, tendendo estas disparidades de crescimento a atenuar-se à medida que os factores produtivos migram das áreas em que são pior remunerados para aquelas onde o são melhor. Neste sentido, a expansão dos factores produtivos efectuar-se-ia progressivamente do centro para os espaços circundantes (a periferia) até à integração nacional e mundial do processo de desenvolvimento, quando estivesse globalmente concluído o processo de industrialização (Henriques, 1990:35).

Colocada, desta forma, a ênfase na mobilidade dos factores produtivos, em particular do capital financeiro como factor essencial de desenvolvimento, bem como concebido o espaço enquanto a localização óptima dos complexos industriais ou pólos de crescimento no sentido da maximização do crescimento económico, deveriam estes complexos estar eficientemente localizados de modo a constituir-se como centros de desenvolvimento. Surgiu, deste modo, a noção, a partir dos trabalhos de Perroux (1964, cit. por Pedroso), de crescimento polarizado, segundo a qual a melhor localização de um investimento seria aquela que permitisse a difusão do crescimento económico pelos espaços circundantes, arrastando estas zonas para o "progresso".

Neste sentido, esta perspectiva difusionista defende que o desenvolvimento é desencadeado em certos sectores de actividade ou em determinadas áreas geográficas e difunde-se com o tempo aos outros sectores, ao sistema espacial e às regiões através da hierarquia urbana (Hansen, 1981). Os resultados deste processo traduzir-se-iam em efeitos positivos, relacionados com a deslocação para a periferia de projectos de investimento ou o crescimento da produtividade e do consumo. Contudo, seriam de aguardar igualmente alguns efeitos negativos decorrentes da crise de actividades industriais da periferia ou da atracção exercida sobre a sua população que provocaria a sua mobilidade espacial em direcção ao centro (Hirschmann, cit. por Henriques, 1990).

Por outro lado, neste modelo centro-periferia (Friedmann, 1972), a difusão do desenvolvimento ocorreria de acordo com o esquema geral da difusão de inovações, segundo o qual, iniciadas estas no centro, seriam difundidas pelas áreas periféricas através de instituições sediadas no centro, utilizando para o efeito nomeadamente "os canais internos das multinacionais" ou as organizações governamentais e aproveitando a rede da malha urbana existente.

Contudo, Friedmann não deixou de sublinhar o permanente conflito entre o centro e a periferia e que se traduz quer pela perpetuação da dominação daquele sobre esta, quer pela emergência de efeitos que denotam uma nítida exaustão das periferias (Henriques, 1990). No mesmo sentido, e numa perspectiva simultaneamente arguta e pouco optimista, Gunnar Myrdall (1957, cit. em Henriques, 1990:36) escreve que este processo de desenvolvimento não contribuiria decisivamente para a atenuação dos desequilíbrios regionais. De facto, o processo de difusão do desenvolvimento a partir de áreas ou sectores não deixaria de constituir o principal ponto crítico desta perspectiva, na medida em que, supondo uma natural desigualdade espacial no investimento realizado, se não se produzisse o processo de difusão (e há boas razões para pensar deste modo) a atenuação das desigualdades inter-regionais acabaria por não acontecer, bem pelo contrário, tenderiam a perpetuar-se.

Em jeito de conclusão preliminar, pode então inferir-se que o persistente surto migratório das regiões para os centros urbanos, que tem contribuído para a perpetuação de desigualdades, assimetrias e subdesenvolvimento das periferias, é um pressuposto teórico desta perspectiva dada a mobilidade espacial dos recursos humanos. Esta perspectiva tende a minimizar os efeitos negativos decorrentes da repulsão demográfica das periferias, ao defender que este surto migratório seria compensado por efeitos positivos de deslocamento para a periferia de projectos de investimento, crescimento de produtividade e do consumo *per capita*.

Múltiplas evidências empíricas referenciadas noutra local do presente trabalho (cf. Capítulo III) demonstraram, no entanto, que o saldo positivo acabou por não se concretizar, pelo que, não tendo as periferias, especialmente em Portugal, sido “bafejadas” pelos efeitos positivos do crescimento polarizado, persistiram recorrentemente fenómenos de fuga das populações para pólos de crescimento urbano e industrial situados no litoral e no estrangeiro que têm exaurido regiões do país e em particular o interior norte, onde o concelho de Vila Flor se situa, de parte significativa do seu potencial humano.

Importa, por outro lado, acrescentar que, para os defensores do paradigma difusionista, a racionalização dos recursos e a antecipação dos efeitos de determinado processo de desenvolvimento, implicando a previsão dos espaços e dos sectores a promover, provocam o protagonismo do estado ou de organismos dele dependentes que, enquanto intérpretes do “interesse geral”, nem sempre se mostram congruentes com “interesses privados” (Perroux, 1964).

As críticas ao processo de desenvolvimento por difusão a partir de sectores ou áreas iniciaram-se sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, quando o desenvolvimento económico capitalista ao nível mundial alterou o quadro de actuação das grandes empresas multinacionais, as quais, em vez de uma escala nacional e sub-nacional, passaram sobretudo a mover-se numa escala transnacional e mundial. Assim, os previsíveis efeitos positivos de difusão do crescimento teriam de passar a fazer-se sentir nesta última escala e não a uma escala com limites assentes na nação e em espaços sub-nacionais. Estas mudanças no quadro de actuação das grandes empresas, já detectados nos trabalhos de Lasuen (1973), determinaram, por outro lado, que o papel regulador até então desempenhado pelo estado e organismos a ele ligados no processo de difusão tivesse sido colocado em questão, uma vez que se estaria perante a sua incapacidade de intervenção a uma escala superior à nacional (Pedroso, 1990).

Neste sentido, aproveitando algumas conclusões dos trabalhos de Raymond Vernon (1979), segundo as quais os custos do produto não estavam exclusivamente dependentes de factores como a localização e a distância mas também da disponibilidade de recursos nesses espaços, Lipietz (1983) trouxe este quadro interpretativo para a análise da estruturação e persistência das assimetrias entre regiões nos países europeus. Na perspectiva deste autor, a divisão do trabalho far-se-ia de acordo com um circuito, segundo o qual a concepção e direcção do processo de produção se situaria numa região, o seu fabrico qualificado numa outra e a montagem desqualificada numa terceira, independentemente do centro de consumo do produto (cit. em Pedroso, 1994:55). Deste modo, e contrariamente à perspectiva do crescimento polarizado, este sistema de relações induziria efeitos industrializadores de forma diferenciada consoante as regiões, sem contudo provocar nelas mudanças significativas, antes reproduzindo a situação de partida.

Por outro lado, passava a equacionar-se o espaço numa perspectiva de disponibilidade de recursos diferenciados consoante as regiões: nas primeiras, estariam localizados os quadros, os centros de pesquisa, o ensino tecnológico e científico; as segundas possuiriam a mão de obra qualificada, de valor médio, no seio de uma certa tradição industrial, enquanto as terceiras apresentariam importantes reservas de mão de obra de baixo valor, resultantes quer da dissolução de actividades económicas anteriormente existentes, quer da obsolescência de actividades industriais.

Esta perspectiva tornou claras as dificuldades de arrastamento dos efeitos benéficos do crescimento económico para as periferias a partir do processo de difusão de inovações e simultaneamente deu conta do processo de exclusão de algumas regiões mesmo no seio de países industrializados, em virtude de a economia capitalista integrar diferenciadamente os espaços, mesmo nos países do centro, em função dos recursos, nomeadamente humanos, neles existentes. Paradoxalmente, as tentativas de integração económica quer ao nível mundial, quer ao nível nacional,

puseram em evidência as diferenças sociais e culturais entre os países ou, no seio destes, entre as suas diversas regiões. Finalmente, a mundialização da economia pôs em causa o controle do processo de desenvolvimento dada a discrepância entre uma lógica marcadamente nacional e regional, a dos estados, e uma lógica essencialmente transnacional, a das grandes empresas multinacionais.

A avaliação dos resultados do paradigma funcionalista aplicados ao desenvolvimento regional foram diversificados. De acordo com Henriques (1990:44), a difusão de efeitos positivos pelas regiões foi inferior ao esperado, ao mesmo tempo que os efeitos negativos da atracção de populações para os centros se mantiveram. As políticas públicas de construção de redes viárias como forma de facilitar a mobilidade dos factores de produção e reduzir a distância, também ela associada ao custo de produção, produziram impactos positivos nos centros desenvolvidos, mas escassos reflexos nas regiões e sobretudo, as unidades de grande escala segregaram estruturas produtivas de pequena escala, desarticulando circuitos económicos regionais. As políticas de incentivos financeiros não tiveram grandes efeitos nas decisões de investimento intra-regional, mas sim na criação de filiais, com controle fora da região, que, em regra, procuraram actividades orientadas sobretudo para a prática de baixos salários, na dependência das decisões da sede da organização e não de acordo com as prioridades regionais. A estratégia dos pólos de crescimento trouxe consigo o hipercrescimento dos centros urbano-industriais e, paralelamente, a progressiva desertificação dos espaços da periferia.

Henriques (1990:46) pensa que os limites do paradigma difusionista radicam na sua própria base conceptual. Por um lado, este paradigma reduz o desenvolvimento ao crescimento económico, mobilizando para o efeito o quadro teórico neoclássico, que se centra em especial nos processos de mercado e no papel desempenhado pelas organizações empresariais, no âmbito das designadas actividades de ponta. A centralidade das empresas implica que as necessidades e prioridades de desenvolvimento local sejam secundarizadas, dado que as decisões

das empresas reportam-se, em primeira instância, às suas prioridades internas. Em consequência, os recursos locais tenderão a não ser devidamente racionalizados e aproveitados.

Por outro lado, este paradigma sustenta que a intervenção estatal se deve orientar para a construção das infra-estruturas necessárias à região, tendo como objectivo a satisfação de “necessidades sociais” ligadas ao consumo colectivo. Ora, este esforço constitui normalmente uma resposta estandardizada e normalizada a necessidades que não são diagnosticadas no local, pelo que, em regra, falta a estes projectos e programas de desenvolvimento um elemento central que é a sua endogeneidade, a qual passa desde logo pela adequação desses programas aos seus contextos e a crucialidade, nessa adequação, do inventário das condições de partida, seja no sentido dos constrangimentos a considerar, seja no sentido dos recursos disponíveis e necessários (Silva, 1993:20). Assim, estes equipamentos colectivos têm como objectivo essencial o amortecimento das tensões sociais, resultantes do crescimento das assimetrias e disparidades entre as diversas regiões.

Em suma, este conjunto de factores provocou alterações quer no quadro conceptual de interpretação e explicação dos processos de desenvolvimento regional e local, quer na apresentação de um conjunto de propostas de natureza pragmática no sentido do desenvolvimento local, consubstanciadas numa perspectiva de desenvolvimento de base territorial, como seguidamente procuraremos analisar.

3. Perspectiva territorialista do desenvolvimento e do desenvolvimento regional

Tendo como pano de fundo a “desintegração regional” ocorrida com o processo de integração funcional desencadeado pelo crescimento económico proposto pelo paradigma funcionalista, vários autores têm procurado reconceptualizar a

problemática do desenvolvimento pela emergência de um novo paradigma, visto que o crescimento económico não generalizou quer social quer espacialmente os seus efeitos, bem pelo contrário reforçou à escala mundial os desequilíbrios estruturais. De uma forma genérica, este paradigma conceptualiza o desenvolvimento como “um processo integral de expansão de oportunidades para os indivíduos, grupos sociais e comunidades organizadas territorialmente, às escalas pequena e intermédia, e através da mobilização integral das suas capacidades e recursos para benefício comum em termos sociais, económicos e políticos”, sendo por isso designado como paradigma Territorialista (Stöhr, 1981, cit. por Henriques, 1990).

Há perspectivas diferenciadas no conjunto de autores do territorialismo que, no entanto, possuem em comum uma concepção de espaço que claramente os afasta quer da perspectiva difusionista, quer da dos teóricos da dependência, os quais, embora divergindo em múltiplos aspectos no plano teórico, consideravam o espaço como simples local de inscrição de movimentos sócio-económicos exógenos. Neste sentido, Reis (1988:128) caracteriza o espaço como o “conjunto estruturado e complexo assente em relações reticulares e em modos próprios de comunicação e sociabilidade” que não pode ser somente encarado enquanto espaço de projecção de racionalidades económicas exteriores, mas analisado igualmente na sua espessura material, simbólica e cultural. De outra forma, o espaço é eminentemente concebido enquanto espaço social, habitado por actores com práticas sociais específicas que os levam a manipular oportunidades em resposta a desafios exógenos e endógenos, a utilizar estratégias diferenciadas, a jogar com a incerteza, a indeterminação e a abertura das situações, aproveitando as margens de autonomia e liberdade criativa de que dispõem (Silva, 1993).

Deste modo, aprofundando a perspectiva de endogeneidade do processo de desenvolvimento já inserida na definição citada por Henriques (1990), os actores sociais mobilizam os recursos, transformando-os em factores de desenvolvimento quando possuem capacidade para a sua operacionalização (Pedroso, 1994) e

participam nas decisões a respeito da orientação dos processos de desenvolvimento, os quais possuem, por este motivo, para além de uma componente de natureza técnica, uma outra de natureza marcadamente política.

Por outro lado, os conceitos de local e de região supõem não apenas uma qualquer divisão administrativa do território nacional, independentemente da escala a que nos reportemos, mas uma unidade de sentido construída e reconstruída ao longo do tempo pela comunidade de actores e da qual resultou uma produção simbólica e material - a cultura - que define a identidade da comunidade e é indutora de sentimentos de pertença a essa comunidade de actores (Silva, 1992).

Porém, como sublinha Pedroso (1994:60), apesar da convergência no plano dos grandes princípios das perspectivas que se reclamam do territorialismo, é possível distinguir aí duas correntes. A primeira propõe uma estratégia alternativa ao funcionamento da sociedade capitalista, procurando discutir problemas que o paradigma funcionalista não resolveu, tais como as desigualdades sociais, interregionais ou mundiais, propondo um modelo alternativo de sociedade e, por isso, é designada como territorialismo alternativo. A segunda, não se constituindo como alternativa à sociedade capitalista, propõe um método novo de promoção do desenvolvimento a partir da análise das condições de sucesso de certas regiões, apesar da crise do difusionismo, e é conhecida como territorialismo interpretativo. Vejamos, no essencial, as propostas de ambas.

3.1. O territorialismo alternativo

Sendo tributário da perspectiva de Seers (1979) segundo a qual a erradicação da pobreza, a diminuição do desemprego e a correcção das desigualdades sociais devem constituir elementos imprescindíveis na tentativa de conceber um paradigma de desenvolvimento alternativo ao dominante, este territorialismo defende a

satisfação das necessidades básicas das pessoas, em particular dos grupos sociais desfavorecidos, como critério fundamental para o desenvolvimento.

O conceito de necessidades básicas é razoavelmente ambíguo, fluído e não tem fronteiras muito bem definidas. Henriques (1990:19), com base nomeadamente nos trabalhos de Detlef Schefel (1979), concebe-as, em abordagens no âmbito de contextos comunitários, como um critério de referência no seio dos quais se expressam sintomas de “necessidades verdadeiras”, isto é, resultantes de problemas sentidos como fundamentais pelos actores e cuja não satisfação põe em risco a sobrevivência individual e colectiva. O conceito de sobrevivência e a procura das condições que a tornam viável constitui, deste modo, o núcleo central no conceito de “necessidades básicas” preconizado por Henriques.

Esta conceptualização das necessidades, em estreita ligação com os problemas de comunidades concretas, conduz à rejeição de uma universalização na hierarquia das necessidades, que constitui um fundamento do paradigma difusionista. O territorialismo alternativo preconiza que as necessidades humanas não são satisfactíveis simplesmente com comportamentos de consumo, determinados por formas de motivação exógena. A interpretação individual e colectiva das causas da insatisfação de necessidades pode conduzir a práticas sociais caracterizadas pela participação na vida colectiva, seja ao nível da decisão política, da solidariedade social, da participação cívica e cultural.

Há, por outro lado, uma estreita relação entre a problemática das necessidades, nomeadamente na sua identificação e nas respectivas prioridades, com a escala a que ocorrem os processos de desenvolvimento. Parece ser apenas possível efectuar essa identificação e priorização em contextos sócio-comunitários concretos, na medida em que só aí se afigura viável analisar a interdependência entre os aspectos biológicos, culturais, psicossociais e económicos inerentes à existência humana e, consequentemente, identificar os possíveis bloqueios à sustentabilidade.

Este aspecto, por sua vez, relaciona-se com a mobilização para a participação política nos processos de desenvolvimento, na medida em que, após a identificação das necessidades básicas, se torna necessário efectuar a escolha das prioridades e das soluções mais adequadas aos problemas identificados, o que acentua a endogeneidade do processo de desenvolvimento na medida em que isso nos remete para a adequação do programa ao contexto e a crucialidade das condições de partida, na dupla perspectiva de condicionalismos e recursos (Silva, 1992).

O territorialismo alternativo parte da mesma crítica efectuada pelas teorias da dependência ao processo de desenvolvimento capitalista, embora procure configurar um novo quadro de acção. De facto, os teóricos da dependência procuraram evidenciar a desarticulação económica e social das sociedades periféricas provocada pela "pilhagem" a que foram sujeitas pelo desenvolvimento do capitalismo. O efeito centrípeto dos pólos de crescimento do paradigma difusionista, longe de espalhar territorial e espacialmente o processo de desenvolvimento, provocaram sobretudo a marginalização das regiões periféricas e, simultaneamente, a "sangria" dos seus recursos humanos, materiais e financeiros. Desta forma, para os territorialistas, a desarticulação das culturas locais é responsável pela introdução de fenómenos de diferenciação no processo de desenvolvimento, pelo que defendem a valorização dessas culturas como estratégia de desenvolvimento que tenha como objectivo a emancipação das respectivas populações (Pedroso, 1994).

Este processo de "desintegração regional", também chamado "subdesenvolvimento local" (Henriques, 1990:85), caracterizado pela subalternização, submissão da diversidade regional a uma especialização económica e a extorsão dos recursos regionais, desintegrou as comunidades, remeteu-as a uma subordinação perante um espaço exterior e obstaculizou a emergência de iniciativas locais, colectivas ou individuais, tendentes à defesa de interesses territoriais e à mobilização do potencial endógeno da região.

Emergem, desta forma, duas características essenciais do territorialismo alternativo: a direcção do processo de desenvolvimento, aqui orientado de baixo para cima, e o autocentramento na comunidade e no território historicamente por ela ocupado. De facto, como reacção à desintegração regional provocada por um modelo de desenvolvimento centralizado, planificado “de cima para baixo”, a comunidade reage através da concepção de um modelo “de baixo para cima”, com reforço do centramento sobre si própria, delineando o desenvolvimento a partir dos seus problemas como resposta às suas necessidades, concebendo as suas soluções, decidindo localmente as suas prioridades, mobilizando os seus recursos. Henriques escreve (1990:60):

“Assim, qualquer estratégia será única, determinada a partir de «dentro» de cada sociedade territorialmente organizada a diferentes níveis, e sempre em relação estreita com as condições sociais, políticas e culturais específicas de uma situação histórica concreta. (...) As estratégias serão orientadas para a satisfação das necessidades básicas, para actividades económicas de pequena escala e trabalho intensivas, baseadas nos recursos regionais e em tecnologia apropriada, e serão, ainda, estratégias centradas no «rural»”.

A diversificação da produção local, como resposta a necessidades locais, levou Stöhr (1977) a criar o conceito de “dissociação espacial selectiva”, supondo a autarcia económica e a autonomia política da região. Porém, este conceito foi revisto propondo o seu autor, em sua substituição, o conceito de “autodeterminação selectiva” na medida em que a primeira proposta era demasiado restritiva face às possibilidades de interacção inter-regional, dado que qualquer estratégia alternativa não poderia assentar na autarcia económica em termos absolutos, nem na total autonomia política (Henriques, 1990:61).

Há, porém, um conjunto de aspectos ligados ao territorialismo alternativo que a análise das escassas experiências já implantadas, vem apresentando como inconsistentes do ponto de vista teórico e que poderão estar relacionados, segundo

Henriques (1990:72), com a insuficiente conceptualização da própria articulação territorial do desenvolvimento. Estes aspectos são fundamentalmente o potencial endógeno, as relações inter-regionais, os processos e as estruturas de decisão económica e política e ainda a escala de análise.

Um desenvolvimento regional com características de endogeneidade pressupõe quer um potencial endógeno no sentido político, social, económico e cultural, quer a mobilização de factores produtivos em função de objectivos articulados com o "interesse territorial", o que implica competências de decisão ao nível desse território. Porém, como Pedroso sublinha (1994:68), existe uma tensão entre a escala necessária para a endogeneização e a escala necessária para a definição do interesse territorial: se, em relação à primeira, quanto maior for a região, maior será o seu potencial endógeno, já no que se refere à segunda é precisamente o contrário, isto é, quanto menor for a escala mais facilidades haverá de participação e mobilização da população. Assim, uma primeira questão a aprofundar tem a ver justamente com esta relação entre escala e potencial, não sendo de solução fácil, como se sabe, as propostas surgidas.

Por outro lado, importa clarificar a noção de "interesse territorial". O que de facto está em questão é que, se se aceitar que este interesse territorial corresponde às preferências subjectivas dos indivíduos aí residentes, subsistem dificuldades para compaginar a conclusão de que não poderia haver, deste modo, diversidade de interesses, com o pressuposto incontornável da contradição e da conflitualidade entre interesses individuais. Mesmo aceitando que prevaleceria o interesse da maioria, isso significaria que o interesse territorial estaria em contradição com alguns interesses individuais ou com interesses territoriais de outras regiões (Henriques, 1990:73).

Em ambas as situações, não parece fácil uma resposta. Henriques (1990:63) assinala que a equidade deve ser, porém, um pressuposto deste modelo de desenvolvimento. De facto, no primeiro caso, ou o interesse individual se subordina

ao interesse territorial ou, entrando ambos em conflito, nomeadamente na base da liberdade individual, colocar-se-ia a questão de saber se a instância adequada para a resolução desse conflito seria ao nível territorial. No segundo caso, o princípio da equidade implica desde logo a existência de uma entidade supra-regional que proceda à redistribuição dos recursos em nome da redução das assimetrias e desigualdades entre as regiões. O que implica a tributação de regiões mais ricas em benefício das mais pobres, decisão que pode chocar com o interesse territorial daquelas.

Uma outra questão prende-se com os processos e as estruturas de decisão aos níveis económico e político, na medida em que a estratégia de desenvolvimento regional supõe o reforço das competências das autarquias regionais e locais. Porém, as dificuldades surgem a propósito da compatibilização das estratégias empresariais das multinacionais, desterritorializáveis e internacionalizadas, com as empresas locais, por um lado, e, por outro, a relação entre as decisões das grandes empresas com os interesses territoriais e a instância reguladora, no caso de conflito.

Finalmente, as estratégias de desenvolvimento regional endógeno implicam uma reflexão sobre a escala de implementação adequada, uma vez que a escala de análise poderá ser mais flexível, indo até ao nível local. Os pontos fulcrais desta problemática foram acima identificados: escala e potencial endógeno parecem comportar-se em sentido inversamente proporcional. Por outro lado, Stöhr admitiu, em teoria, que os limites da região poderiam variar entre as 30 000 e as 150 000 pessoas, tendo advertido para os perigos do "localismo" desta forma (1984, cit. por Pedroso, 1990:70):

"... o município é uma escala demasiado pequena para este processo de descentralização da tomada de decisões.(...) Uma descentralização da tomada de decisões só a nível municipal pode até promover um localismo sem possibilidades de sobrevivência numa economia e numa

sociedade modernas e pode, ao contrário, reforçar mais ainda, não só o poder do governo central, mas, ao mesmo tempo, iria mesmo agravar o próprio trabalho desse governo central."

Como é sabido, a nossa experiência mais recente parece apontar para o reforço do nível municipal como escala de implementação de estratégias de desenvolvimento regional endógeno ou, eventualmente, ao nível inter-municipal, uma vez que a criação de regiões administrativas, parece, continuará adiada. Tal não implica que a reflexão em torno da problemática do desenvolvimento regional não procure novos caminhos particularmente adequados a uma realidade como a portuguesa, algo diferente, contudo, daquela onde as primeiras teses territorialistas tiveram a sua génese.

Neste sentido, Greffe (1989, cit. por Pedroso, 1990:70) aponta algumas críticas ao territorialismo alternativo. Assim, a legitimação de uma política de desenvolvimento do potencial endógeno pode conduzir, paradoxalmente, ao aprofundamento das assimetrias e desigualdades entre regiões, o que implica uma instância central com poder arbitral e regulador. Por outro lado, a estratégia do autocentramento apresenta-se de difícil aplicabilidade nos nossos contextos, incapaz de absorver as potencialidades abertas pela interacção entre níveis territoriais diferenciados, em sistemas que se caracterizam predominantemente pela sua abertura.

Mas ainda mais pertinentes parecem as críticas de José Madureira Pinto (1991), João Ferrão e Mendes Batista (1989). O primeiro refuta a emergência contemporânea da identidade local, defendendo que os movimentos identitários locais não são hoje especialmente mais intensos que outrora, o que possuem é uma maior visibilidade social; por outro lado, que, em resultado da difusão de uma indústria cultural, as identidades locais são frequentemente projecções de identidades alheias, esbatendo-se deste modo as fronteiras entre o local, o regional e o internacional. Os segundos refutam a ideia linear segundo a qual basta a localização endógena dos agentes para

que eles sejam capazes de promover estratégias de desenvolvimento de carácter endógeno. Pelo contrário, colocam a ênfase nos modos de controle de processos caracterizados pela cooperação entre agentes endógenos e exógenos. Assim, na sequência de trabalhos como os de Alain Lipietz (1983), e considerando as críticas dirigidas ao territorialismo alternativo, emergiu uma corrente designada de territorialismo interpretativo que, a partir da recuperação da abordagem do espaço social e sem se preocupar com os pressupostos políticos do autocentramento, procurou configurar uma outra perspectiva para o desenvolvimento de base territorial

3.2. O territorialismo Interpretativo

O territorialismo interpretativo não considera viável a construção de uma alternativa de sociedade através do desenvolvimento local, mas reveste-se de interesse a sua proposta teórica de mobilização de recursos locais a fim de estimular projectos orientados para o local. Os seus esforços desembocaram fundamentalmente numa tentativa de explicação de alguns dinamismos económico-sociais de certas áreas periféricas, sem identificar propostas de carácter pragmático que visassem a promoção do desenvolvimento regional e local (Pedroso,1994:73).

O territorialismo interpretativo, tal como o territorialismo alternativo, considera o contexto sócio-cultural como um recurso para o desenvolvimento, procurando a explicação para o sucesso de experiências de desenvolvimento que se têm caracterizado pela integração nas oportunidades económicas de vantagens decorrentes de uma cultura regional específica. Neste sentido, o territorialismo interpretativo, partindo da mesma concepção de espaço que o territorialismo alternativo, diverge em relação a este quanto às relações que clarifica com a perspectiva difusionista, à concepção e às estratégias territoriais de desenvolvimento, bem como às condições sociais das regiões analisadas. De facto, enquanto o

territorialismo alternativo tenciona constituir-se num outro modelo de desenvolvimento, assentando as críticas ao funcionalismo sobretudo nas discordâncias de natureza política face a um modelo de desenvolvimento eminentemente centralizador, o territorialismo interpretativo põe sobretudo em relevo a ineficácia da perspectiva difusionista na compreensão de alguns dinamismos actuais, nomeadamente os motivos do sucesso de certas bolsas de desenvolvimento. Para os autores que se reclamam desta perspectiva (Pecqueur, 1987), há modos de desenvolvimento centrados em territórios e não em espaços indiferenciados, que resultam da conjugação de uma lógica funcional exógena com uma outra de natureza territorial alicerçada na iniciativa dos actores locais, pelo que não se verifica exactamente uma ruptura com toda a estratégia colocada em prática pelo funcionalismo.

Por outro lado, centrando-se em espaços que foram alvo de desintegração regional em consequência do processo de integração funcionalista, o territorialismo interpretativo acentua a integração produtiva de regiões, cujo processo de desenvolvimento emergiu em fase anterior ao difusionismo e que ocorreu paralelamente à expansão desta perspectiva e do modo de massificação da produção que lhe esteve associado (o fordismo), sem se desintegrarem ou sem se transformarem em regiões centrais. Neste processo, foi posta em evidência a centralidade da estrutura social como elemento preponderante nas condições de partida para o sucesso destas regiões, designadamente na autonomia dos grupos sociais que, permanecendo em parte ligados à propriedade agrícola, vieram a incorporá-la no modelo económico criado, caracterizado por uma "industrialização difusa" e pelo exercício da agricultura a tempo parcial, tornado possível com o investimento industrial das poupanças familiares (Pedroso, 1990:77). Desta forma, reveste-se de algum interesse para contextos de características rurais, a análise e investigação sobre processos de desenvolvimento de base territorial ocorridos que, sem terem abandonado a actividade agrícola, foram capazes de a articular com

formas de industrialização difusa susceptíveis, no seu conjunto, de criar um mercado de trabalho promotor de condições de fixação das populações no local.

Neste sentido, para o territorialismo interpretativo, o dinamismo económico destas regiões terá sido possível pela diferenciação social, gerando condições e estímulos de mobilidade social do campesinato para a condição operária e pela valorização do espírito empresarial. Esta perspectiva afasta a corrente interpretativa da alternativa, dado o carácter comunitarista e as preocupações igualitárias deste, as quais constituem, aliás, as suas estratégias centrais em processos de desenvolvimento endógeno.

Por outro lado, o motivo de sucesso destas regiões teria sido efectuarem a transição para a industrialização através da criação de uma rede de pequenas e médias empresas, constituídas com base em recursos de carácter familiar, sem isso implicar a destruição total da autonomia camponesa, como ocorreu noutros contextos com o difusionismo, potenciando a função de apoio da agricultura familiar, o que teria impedido a proletarização maciça do campesinato, acompanhada da organização de uma rede de cidades de média dimensão, geradoras de um mercado de trabalho com algum significado.

No nosso meio, alguns trabalhos de José Reis podem ser enquadrados nesta perspectiva do territorialismo interpretativo. Num texto de 1988, ao visitar os modos como o espaço tem sido encarado pelas ciências sociais e em especial os efeitos da crise do fordismo do princípio dos anos 70, este autor escreve (Reis, 1988:131):

“Ainda que se organize a análise a partir de um princípio de regulação central - e, portanto, de uma lógica em que se encaram os espaços locais como apenas derivados da racionalidade do capital central - do que se trata agora é de reconhecer que a integração é

diferenciadora, seja a integração dos territórios, seja a do trabalho, seja a das capacidades produtivas locais."

Esta integração diferenciadora, que tem passado pela valorização das especificidades sócio-político-económicas de uma região ou de um local em vez de as destruir, vislumbrou-se através do fenómeno da deslocalização de empresas dos espaços centrais para regiões intermédias, em resultado da crise, muito embora o local tenha aqui desempenhado uma atitude passiva, caracterizada pela simples receptividade a estratégias de grupos e empresas dotadas de mobilidade espacial. Contudo, rapidamente foi perceptível que mesmo estas estratégias das empresas aproveitavam a estrutura das pequenas e médias empresas existentes, através de esquemas de subcontratação ou integração vertical, bem como recorriam aos modelos de reprodução social existentes no local como o trabalho ao domicílio, integrado em estratégias familiares de gestão do tempo de trabalho e dos rendimentos domésticos (Reis, 1988:132).

Pecqueur (1993, citado por Pedroso, 1994:75) identificou recentemente três interpretações ligadas à reestruturação territorial da actividade económica, como consequência da crise surgida com a perspectiva difusionsita. Para uma destas interpretações, o que está em questão é a transição de um modelo de produção massificada para um outro - o pós-fordismo -, assente numa estratégia baseada na produção flexível, conseguida mediante a mudança rápida do processo produtivo e a flexibilização do trabalho, cujas propostas analisamos noutra local deste trabalho (cf. Capítulo IV), na qual seriam as necessidades e estratégias de acumulação de capital a ditar a emergência e o desaparecimento das configurações produtivas assumidas nos territórios. As outras duas, porém - a que acentua o papel da especificidade sócio-cultural do contexto e a que coloca a ênfase nos processos de inovação tecnológica - procuram ter em conta factores endógenos para explicar o dinamismo económico de alguns locais.

A endogeneidade de certos processos de desenvolvimento parece radicar em três condições: um tempo de gestação algo longo, uma especialização produtiva do local e a diversificação das relações entre as empresas. Quanto à primeira, desenham-se três tempos no processo evolutivo para a constituição de uma rede territorial de pequenas e médias empresas. Assim, num primeiro momento, surgiriam áreas de especialização produtiva no seio da rede, em particular articuladas com o aparecimento de um sector de produção preponderante. José Reis (1988), ao analisar esta fase, defende que é a formação de um mercado de trabalho local, com trabalhadores devidamente qualificados, que comanda o processo de desenvolvimento. Um segundo momento corresponde, ainda segundo Reis, à emergência de sistemas produtivos locais, que são caracterizados pelo autor desta forma:

"O que há de mais estrutural num sistema produtivo local - o que define a sua natureza - é o facto de a sua constituição e desenvolvimento resultar de processos relacionais de ordem territorial e, portanto, da mobilização de condições inscritas espacialmente. (...) Por outro lado, uma das características distintivas da noção de sistema produtivo local (...) é o facto de aquela assentar na identificação de uma estrutura produtiva e de mecanismos de desenvolvimento industrial localizados que, pelo menos nalgumas fases importantes, se pressupõem cumulativos." (Reis, 1988:134)

A acumulação de cultura técnica, decorrente da especialização sectorial ao nível local, associada à afirmação da rede entre as empresas com o objectivo de melhorar o conhecimento dos circuitos de produção, dos modos de organização do trabalho e de adaptação a novas actividades teriam beneficiado o tecido social e incrementado a competitividade do local no contexto nacional. Aliás, uma das interpretações do territorialismo tende a sublinhar como factor dinâmico de desenvolvimento, essa capacidade de os actores locais aproveitarem oportunidades ligadas quer à absorção de inovações tecnológicas quer à sua produção endógena, embora não valorize as especificidades sócio-culturais como factor de partida para a reestruturação produtiva das regiões.

Neste aspecto, reside um outro factor de distanciamento do territorialismo interpretativo face ao territorialismo alternativo. Na verdade, este apostou no combate à monoestrutura económica e à especialização, defendendo, como vimos, uma estratégia que passava pela diversificação produtiva na perspectiva do autocentramento local. Ora, a estratégia proposta pelo territorialismo interpretativo, consubstanciada no sistema produtivo local, consiste segundo José Reis (1988), exactamente no oposto, ou seja, procura promover-se a especialização da produção local com o objectivo de adquirir vantagens comparativas num contexto mais amplo, de modo que o autocentramento não supõe a produção para um mercado que se fecha sobre si próprio, mas a afirmação do papel e importância do local e dos benefícios propiciados pela sua abertura ao exterior. Aliás, as relações com o exterior constituem uma condição imprescindível para a evolução dos sistemas produtivos locais, na medida em que elas possibilitam a introdução de inovações tecnológicas e bens de equipamento necessários à especialização produtiva do local.

Em síntese, Reis adopta o conceito de “sistema produtivo local” para acentuar que a industrialização decorre de um processo não induzido do exterior mas endógeno, isto é, originado localmente segundo um processo longo de formação e acumulação de cultura técnica, associado a modos complexos de articulação com as componentes dos modos de reprodução locais, nomeadamente as formas de exercício da actividade e dispêndio de trabalho, as quais, complementando a industrialização com a pequena agricultura, permitiram perceber a centralidade das condições da oferta de trabalho ao nível local.

4. Conclusão: o desenvolvimento local perante os paradigmas funcionalista e territorialista

A perspectiva difusionista acreditou que o funcionamento do mercado teria capacidade para reduzir, a prazo, as assimetrias e os desequilíbrios entre as regiões, ajustando de forma progressiva os seus níveis de desenvolvimento. Na realidade, na

sua proposta estava pressuposto um efeito do crescimento polarizado que implicava a ocorrência de fluxos migratórios das regiões pobres, onde predominava a actividade agrícola, sobrepovoadas em relação aos seus recursos, em direcção aos polos de crescimento industrial (Almeida, 1986:193). Com esta repulsão demográfica, nas regiões de partida, aumentariam a produtividade, em virtude de o *ratio* terra/trabalho e capital/trabalho se terem tornado mais favoráveis como resultado das migrações, e os excedentes da produção agrícola, dadas as menores necessidades de consumo local, o que viabilizaria a sua exportação para os centros urbanos. Este aumento da exportação tornaria possível o crescimento dos rendimentos e das poupanças, que poderiam ser canalizados para a modernização da agricultura e o investimento industrial. Ocorreria, desta forma, um crescimento auto-sustentado que se traduziria pela redução dos desequilíbrios e assimetrias.

Basta, contudo, analisar a evolução do interior português ao longo da década de 80, para comprovar que esta explicação não consegue resistir a algumas evidências. O crescimento do interior não só não se verificou, como se reforçaram as desigualdades, os desníveis e as assimetrias entre regiões. Os efeitos, desejavelmente positivos, do crescimento polarizado não aconteceram. Por um lado, os pólos de crescimento, situados junto ao litoral ou no estrangeiro, continuaram a atrair os factores de produção, à custa da estagnação e da retracção das zonas fornecedoras, em especial de força de trabalho. Por outro, a difusão de inovações a partir desses pólos também não ocorreu, pelo que a integração das regiões na economia espacial se efectuou de forma diferenciada, em atenção à sua diversidade de recursos.

Em consequência desta integração diferenciada, geradora de "desintegração funcional" de algumas regiões, emergiu um outro paradigma, ancorado em dois princípios: uma nova concepção de espaço e a endogeneidade do processo de desenvolvimento. O espaço não é encarado apenas como um local onde se inscrevem movimentos económicos, mas como um espaço social habitado por actores que fazem opções, definem estratégias, mobilizam recursos. Nesta perspectiva, o processo de

desenvolvimento assume um carácter endógeno, visto que os recursos de uma comunidade são mobilizados em atenção às prioridades definidas pelos actores locais, tendo em vista a satisfação das suas necessidades.

Há, contudo, duas correntes que se reclamam do territorialismo: a corrente alternativa e a interpretativa. A primeira parte da identificação e satisfação das necessidades sociais como critério para o desenvolvimento, detectadas em comunidades concretas, o que coloca o problema da escala. De facto, parece existir uma contradição entre a mobilização do potencial endógeno, que aponta no sentido de uma escala intermédia, com a intervenção política dos actores locais, favorecida por uma escala mais reduzida. Por outro lado, como reacção à desintegração e subordinação das regiões, esta corrente defende o centramento da comunidade sobre si própria, apontando para uma autarcia económica e política, o que não deixa de levantar questões relacionadas com a redução da possibilidade de interacção entre regiões ou a pertinência do papel de uma instância supra-regional. Assim, e paradoxalmente, um modelo de desenvolvimento "de baixo para cima" poderia conduzir a um eventual reforço das assimetrias, não sendo, portanto, apenas a localização endógena dos agentes a condição única para a promoção de estratégias de desenvolvimento local, mas a sua capacidade de cooperação e aproveitamento de oportunidades propiciadas por sistemas predominantemente abertos.

Algumas destas fragilidades estão na génese da corrente do territorialismo interpretativo. Considerando inviável a construção de uma alternativa ao modelo de sociedade, esta corrente preocupou-se em explicar o dinamismo económico-social de algumas regiões, tendo concluído que a sua sobrevivência no quadro da desintegração funcional de periferias estaria relacionada com modos de desenvolvimento que conseguiram conjugar uma lógica funcional exógena com a iniciativa territorial de actores locais. Esse dinamismo económico social teve como suportes a articulação entre a manutenção da agricultura, explorada a tempo parcial, e a introdução de processos de industrialização difusa, capazes de criar um mercado

de trabalho local com potencialidades de fixação da população. Esta industrialização não deixou, porém, de aproveitar as estratégias de deslocalização de algumas empresas com mobilidade espacial, provenientes de pólos de desenvolvimento, na medida em que a sua presença dinamizou a estrutura empresarial existente e os modos de reprodução social típicos do local.

Este processo de dinamização sócio-económica levou à constituição de um sistema produtivo local através do desenvolvimento de uma rede de empresas, bem como das relações entre elas, que, através de formas de especialização produtiva, acumulação de cultura técnica, qualificação dos recursos humanos e alterações na organização de circuitos e modos de produção, beneficiaram o tecido local pela afirmação da sua competitividade no espaço nacional.

Em Vila Flor, na década de 80, estes dinamismos sócio-económicos de base territorial tiveram uma expressão reduzida. A industrialização, apesar de alguns esforços da autarquia no sentido da atracção de pequenas e médias empresas através da criação de uma zona industrial, não deixou de ser incipiente. O tecido empresarial ao nível local permaneceu assente num conjunto de empresas de dimensão muito reduzida, que jamais criaram mecanismos de articulação tendentes à definição de uma estratégia de desenvolvimento local. A qualificação dos recursos humanos que não deixou de se processar em articulação com o prolongamento das trajectórias escolares, ocorreu de forma desligada das características de um mercado de trabalho frágil, em retracção ao nível dos sectores primário e secundário, remetendo para o terciário a absorção da mão de obra disponível. Este mostrou-se incapaz de absorver todo o fluxo, o que terá induzido especialmente os jovens para a configuração de projectos de saída do concelho. É, precisamente, o conjunto destas relações entre a educação e o trabalho que tentaremos problematizar ao longo do próximo capítulo.

CAPÍTULO III - RELAÇÕES ENTRE ESCOLARIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

1. A teoria do "capital humano": desenvolvimento económico e expansão dos sistemas educativos

Autores clássicos como Adam Smith, Ricardo e o próprio Karl Marx²⁷ prestaram atenção a uma das funções da educação - a função económica - tendo-se debruçado nomeadamente sobre a análise das relações entre a instrução e a produtividade dos trabalhadores. Contudo, só nos anos 50 e 60 adquiriu consistência, na área da Sociologia e da Economia, uma matriz teórica que, defendendo a existência de uma relação directa, linear e de causalidade entre educação e desenvolvimento, transformou a educação em condição *sine qua non* e num factor de desenvolvimento. Esta matriz teórica, conotada com o funcionalismo e a teoria do capital humano, é conhecida como a teoria técnico-funcional da educação (Dale, 1982:426), cujas propostas, nos seus aspectos essenciais, vamos analisar.

José Madureira Pinto (1994:170) descreveu, numa breve síntese, o conjunto das propostas da teoria do capital humano. Esta teoria parte do pressuposto que a educação é uma actividade como outras onde são mobilizados recursos, sempre escassos, que podem ter usos alternativos, dependendo das escolhas efectuadas. Por isso, a aplicação de determinados recursos na educação implica a assunção de um custo. Por outro lado, o investimento na educação, como qualquer outro, é capaz de

²⁷ Marx, em *O Capital*, fá-lo nos seguintes termos: "Um passo já dado espontaneamente no sentido de efectuar esta revolução (substituição do trabalhador especializado pelo indivíduo completamente desenvolvido, apto para uma variedade de trabalhos e livre de adaptar-se a diferentes funções sociais) é o estabelecimento de escolas técnicas e agrícolas e de escolas do "ensino profissional", nas quais os filhos dos trabalhadores recebem alguma instrução tecnológica e sobre o manejo prático dos vários instrumentos de trabalho" (citado em Paci, 1982:198)

promover, de forma diferida no tempo, acréscimos de produção e de rendimento, os quais podem ser comparados com os montantes inicialmente investidos através da aplicação de taxas de actualização. Consequentemente, a teoria do capital humano admite que é possível analisar e medir a rentabilidade da educação, seja no âmbito do investimento feito pelo indivíduo ou pelas famílias, seja no quadro dos investimentos efectuados pelo estado, ao nível das políticas educativas. Esta análise da rentabilidade do investimento educativo sobre o desenvolvimento económico poderia ser efectuada a partir de medidas como, por exemplo, o rendimento *per capita* e o nível de educação, este medido pelo nível de instrução (Dale, 1982:426).

Estas propostas da teoria do capital humano complementam-se com um conjunto de outras proposições, elaboradas pelos estruturo-funcionalistas, que, de acordo com Stoer (1986:243), são fundamentalmente três:

- i) a educação fornece habilitações específicas e/ou capacidades gerais exigidas pelo emprego;
- ii) as exigências educativas tendem a aumentar à medida que a evolução tecnológica cria a necessidade de trabalhadores mais qualificados;
- iii) as credenciais escolares provam que um indivíduo possui as habilitações e os conhecimentos necessários à produção.

Como se observa, articulou-se o progresso e o desenvolvimento de um país com o desenvolvimento da educação, atribuindo a esta uma função económica (Palma, 1982:446). Neste sentido, o desenvolvimento científico e tecnológico, que acompanhou o processo de industrialização, teria feito emergir necessidades e solicitações aos sistemas educativos, designadamente as de formar trabalhadores devidamente qualificados, tanto nos escalões superiores, ligados às tarefas de

planeamento, concepção e controle, como nos inferiores, nas tarefas predominantemente de execução, pelo que o desenvolvimento dos sistemas educativos foi considerado como uma condição e mesmo uma causa de desenvolvimento económico, admitindo-se mesmo que o investimento educativo seria mais eficaz que qualquer outro para assegurar o desenvolvimento económico (Dale, 1982:426).

Esta articulação entre o sistema económico e o sistema educativo intensificou-se especialmente a partir da 2ª Guerra Mundial, tendo sido, devido à coincidência temporal dos processos de crescimento económico e de expansão quantitativa da escola, entendido que esta seria um resultado daquele. Para a difusão desta relação, contribuíram diversas organizações internacionais como a OCDE ou o Banco Mundial que, promovendo a aplicação das teorias do capital humano junto de diversos países, procederam ao planeamento dos seus sistemas educativos, a partir da identificação das necessidades dos sistemas produtivos em recursos humanos qualificados, com o objectivo de ajustar a preparação da mão de obra às exigências do sistema económico.

Estas perspectivas identificam e reduzem o desenvolvimento ao crescimento económico na medida em que estão convictas que só este, conseguido pelo aumento da produção nacional de bens e serviços e com recurso a uma industrialização intensiva, poderia criar as condições para resolver os problemas económicos e sociais de um país (Palma, 1982:448). Esta orientação encontra-se definida na seguinte passagem de um documento apresentado, em 1961, numa conferência realizada em Washington sobre "Políticas de crescimento económico e de investimento no ensino", no âmbito da OCDE²⁸:

²⁸ Citado em Palma, 1982:448

"...nos países subdesenvolvidos, o desenvolvimento económico permite por si atenuar a miséria geral. Nos países industrializados, o desenvolvimento económico é o terreno de uma competição, o símbolo da capacidade dos diversos sistemas em resolver os seus problemas económicos e sociais."

O crescimento económico suporia, então, a necessidade de desenvolvimento científico e tecnológico, para o qual concorreria a escola, quer enquanto espaço de concepção de inovações, quer enquanto instituição fornecedora das qualificações requeridas para este processo. Na realidade, as mudanças desencadeadas na organização do trabalho, decorrentes de um processo de industrialização indissociável do crescimento económico, careceriam de novas qualificações e competências profissionais, o que colocava o sistema educacional perante novas exigências a que era necessário dar satisfação.

Contudo, já em 1970, Murteira (1970, cit. por Stoer, 1986:85) considerava que o desenvolvimento

"...é uma abstracção, um conceito analítico. Se se quiser ir um pouco mais longe, é necessário procurar um conteúdo para o desenvolvimento, um conteúdo que apenas nos pode ser dado por uma certa concepção de progresso social - assim, parece que o problema não é apenas o de acelerar o desenvolvimento; consiste também em escolher uma via de progresso social."

Deste modo, a redução do desenvolvimento ao crescimento tem vindo a ser combatida desde os anos 60 (Palma, 1982), procurando estabelecer-se as diferenças entre ambos os conceitos, por um lado, e a afirmação de que o desenvolvimento

possui uma dimensão não só económica, mas também social e cultural. Assim, desenvolveram-se duas linhas de investigação teórica: a primeira procurou demonstrar que o crescimento económico pode não contribuir para o desenvolvimento, sobretudo se aquele implicar a exploração desenfreada e mesmo o esgotamento dos recursos naturais, a poluição do ambiente, a destruição de espécies ou o crescimento da miséria, da pobreza ou das desigualdades sociais; uma outra que procurou estabilizar uma concepção de desenvolvimento em torno da satisfação das necessidades básicas do ser humano, não somente as de consumo, articulada, como abordámos no capítulo anterior com as teses do territorialismo. Chegou-se, desta forma, a um conceito de desenvolvimento que articularia as três dimensões seguintes (Palma, 1982:449),:

"...um desenvolvimento económico, entendido como o aumento da produção de bens materiais e de serviços e a melhoria da sua distribuição; um desenvolvimento social, entendido como a melhoria das condições de vida e do bem-estar social e a redução das desigualdades sociais; um desenvolvimento cultural, entendido como o desenvolvimento cultural (conhecimentos, valores culturais, atitudes, etc.)."

A teoria técnico-funcional admite igualmente a possibilidade de quantificação desta relação entre a educação e o desenvolvimento. Assim, a medição da contribuição da educação para o crescimento económico far-se-ia quer por avaliação directa, isto é, considerando que a um aumento da qualificação dos trabalhadores deveria corresponder um aumento da sua produtividade ou do rendimento nacional, quer por determinação do lugar ocupado pela educação no conjunto dos factores de produção (Palma, 1982).

Em Portugal, estas propostas desenvolvimentistas que exploravam a existência de relações estreitas entre a educação e a economia constituíram um eixo da orientação da política educativa desde o final da década de 50, como referimos no Capítulo I. Então, o ministro da Educação Leite Pinto (Carvalho, 1986:794), afirmou:

“ É evidente que desde as barragens até aos comutadores das lâmpadas eléctricas é necessário dispor de uma gama de técnicos especializados e competentes. Formar a mão de obra diversificada que a técnica exige, formar os especialistas habilitados a conceber, orientar e conservar as máquinas, formar os investigadores preparados para, através da pesquisa, activarem a Escola, são tarefas urgentes.”

Estas preocupações desenvolvimentistas do governo enquadraram-se no âmbito da cooperação internacional com a OCDE, e foram concretizadas, desde o final da década de 50, num plano designado “Projecto Regional do Mediterrâneo²⁹” destinado a prestar assistência a um conjunto de países do sul da Europa que apresentavam, como Portugal, “atrasos” educacionais. A previsão das necessidades de mão de obra necessária ao desenvolvimento económico e as alterações a introduzir em resultado dessa previsão no sistema educativo, levaram à introdução de reformas importantes como o alargamento da escolaridade obrigatória, primeiro para quatro³⁰ (1956) e pouco depois para seis anos (1964), a criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário através da fusão do 1º Ciclo do Ensino Liceal e o Ciclo Preparatório do Ensino Técnico (1967), a introdução de meios audiovisuais na escola (1964) ou a reforma do Ensino Superior (1971)(Carvalho, 1986:793).

²⁹ O Projecto envolveu, além de Portugal, a Espanha, Itália, Jugoslávia, Grécia e Turquia, sendo um dos seus objectivos essenciais “estabelecer, em termos quantitativos, a evolução que deverá, ou deveria, sofrer o sistema escolar português, durante certo período de tempo, a fim de estar apto a preparar o pessoal qualificado requerido pela economia portuguesa metropolitana” (Carvalho, 1986:798)

³⁰ Numa primeira fase, o alargamento para quatro anos, efectuado pelo Ministro Leite Pinto em 31/12/56, destinou-se apenas às crianças do sexo masculino. A generalização às crianças do sexo feminino só foi decretada em Maio de 1960.

Por outro lado, a teoria técnico-funcional da educação admite igualmente uma relação directa entre o nível de instrução e os rendimentos auferidos no exercício profissional, estabelecendo a proposição segundo a qual quanto mais elevado fosse o nível de instrução maior será o salário inicial e mais rápida a progressão salarial do trabalhador, constituindo desta forma um instrumento de mobilidade social ascendente.

O modelo de crescimento económico e de industrialização do Ocidente, foi constituído em solução única para ultrapassar os problemas económicos e sociais e identificado com concepção de desenvolvimento (Palma, 1982). Por sua vez, a planificação do investimento educativo como estratégia para alcançar o crescimento económico, pela adequação da educação às necessidades de mão de obra foram elevados à categoria de padrão, o modelo a imitar para se atingir a meta da "modernização". Em consequência, os diferentes estádios de desenvolvimento nos diversos países, aferidos face ao padrão, são considerados como "atraso", pelo que os países ditos "subdesenvolvidos", encarando as deficiências em capital humano como obstáculos ao desenvolvimento e à modernização, deveriam apostar na educação como forma de superar esse atraso.

Dale (1982) analisou o contributo da educação para o desenvolvimento, no quadro da articulação entre países desenvolvidos e em vias de desenvolvimento, discutindo as propostas da teoria da modernização, bem como as de outras perspectivas que se lhe opuseram. Esse contributo, observa Dale (1982:427), para além do fornecimento do capital humano devidamente qualificado, passaria igualmente por uma função de integração, enquadramento e formação dos indivíduos no conjunto dos princípios que enformam a teoria da modernização, de

modo a superar o conceito de "homem tradicional", um obstáculo à mudança e à modernização, pelo de "homem moderno", caracterizado pelo seu espírito aberto à mudança, simultaneamente universalista, cosmopolita e especialista, mas também preocupado com a sua realização pessoal.

2. O movimento de crítica à teoria do "capital humano" e à teoria técnico-funcional da educação

A reacção à teoria da modernização foi dada, nomeadamente, pelas teorias da dependência. Encarando a educação como uma forma de imperialismo cultural³¹, estas teorias sublinham que a educação faz parte de um processo que promove a manutenção da dependência dos países periféricos, pelo que a educação, em vez de funcionar como um instrumento de desenvolvimento e emancipação, seria antes um elemento de perpetuação da escravidão desses países perante os estados mais desenvolvidos. Estas teorias, porém, ao procurarem criticar a ligação directa entre educação e desenvolvimento, transformaram a escola em instrumento de perpetuação de interesses capitalistas, retirando qualquer autonomia aos actores locais e às estruturas internas de cada país, mesmo quando procederem à importação de um modelo cultural exterior.

Por sua vez, a explicação neo-colonial procura demonstrar que a penetração capitalista se efectua através das companhias multinacionais, as quais, mantendo o domínio das publicações nos países menos desenvolvidos, reproduzem os conteúdos, as estruturas e as formas ocidentais, o que provocaria a manutenção da dependência e da servidão cultural daqueles países (Dale, 1982:429). Apresentando maior

³¹ Cf. Carnoy, Martin (1986). *La educación como imperialismo cultural*. México: Siglo veintiuno Editores, SA

flexibilidade que a explicação anterior na medida em que, por um lado, admite a possibilidade de substituição da importação cultural por uma produção cultural autóctone e, por outro, não parte do supremo determinismo do contexto económico para a manutenção da dependência, esta explicação não apresenta um conjunto de propostas satisfatórias sobre os caminhos possíveis para alterar a relação de dependência entre países.

No entanto, apesar das críticas, a procura da educação mantém-se. As explicações para este fenómeno são diversificadas. Dale (1982:434) admite que ela pode, em determinadas sociedades, ser um instrumento de acesso a posições de poder e prestígio, ao mesmo tempo que reproduz noutros locais a posição dominante de grupos sociais. Ela articula-se desta forma com a produção de elites que se mantêm no poder, simulando através da escola oferecer uma base equitativa para a partilha de posições sociais e ocupacionais a partir da retórica da igualdade de oportunidades de acesso, a que não tem correspondido, de facto, uma lógica de igualdade à saída do sistema educativo.

Por isso, não tem sido e continua a não ser fácil o movimento de crítica às perspectivas que se inserem no quadro das teorias técnico-funcional da educação e do capital humano, uma vez que, nos seus aspectos essenciais, elas continuam a enformar o discurso oficial. Assim acontece em Portugal, como sublinham José Alberto Correia *et alli* (1993:13), onde as ideias de modernização do país e a necessidade de desenvolvimento tecnológico foram erguidas, nos anos 80, à condição de desafios colocados à sociedade portuguesa pela opção de integração europeia, fórmulas, que, por défice de legitimação do estado numa formação social semiperiférica como a portuguesa, tendem na realidade a ocultar o estreitamento das relações entre sistema educativo e sistema produtivo, o que constitui um dos eixos

estruturantes da política educativa portuguesa dos anos 80, como observámos no Capítulo I.

Desde os anos 70, porém, um conjunto de evidências empíricas permitiram questionar a pertinência das propostas teóricas defensoras de uma relação directa e linear entre investimento educativo e desenvolvimento económico, evidências detectadas não só em países “subdesenvolvidos” mas também, paradoxalmente, nos próprios países desenvolvidos do centro. O movimento de crítica foi iniciado por André Page (1971), no âmbito da Economia da Educação, tendo sido formulado nestes termos (citado em Pinto, 1994:171):

“A educação não pode senão criar um potencial humano susceptível pela sua formação de desempenhar um papel activo no desenvolvimento. Este papel só pode tornar-se efectivo se a economia for capaz de absorver utilmente os indivíduos formados e na medida em que as estruturas da economia favoreçam a propagação dos efeitos de desenvolvimento.”

Por sua vez, na área da Sociologia, Randall Collins (1971) defendia igualmente que a educação não conduzia necessariamente ao incremento da produtividade dos trabalhadores, visto que as exigências colocadas pelo trabalho não tinham um carácter fixo por estarem sujeitas a processos negociais entre aqueles que as pretendem controlar e os que procuram ocupar esses lugares. Collins defende que a principal actividade da escola é sobretudo “ensinar culturas relacionadas com estatutos específicos” nomeadamente gostos estéticos, valores e “maneiras” (Stoer *et alii*, 1990:35).

No nosso contexto, já em 1970, Sérgio Lopes³² havia chamado a atenção para o fenómeno da fuga de competências a nível mundial dos países da periferia para os países do centro, que atraíam a si os "cérebros", levando a que o investimento na educação efectuado pelos países periféricos não se traduzisse em efeitos significativos ao nível do seu acréscimo de riqueza, antes se continuassem a acentuar as características de subdesenvolvimento.

Mesmo os próprios países do centro não ficaram imunes aos efeitos perversos decorrentes do processo de expansão da escolarização. Estes efeitos ocorreram precisamente em zonas onde, a partir de determinados níveis de escolarização alargados de forma uniforme por todo o espaço nacional, surgiu um excesso endémico de qualificações académicas em relação às exigências do sistema produtivo (Pinto, 1994). Este factor esteve na origem de fenómenos como o desemprego ou a emergência de fluxos migratórios de populações essencialmente jovens e escolarizadas para pólos de desenvolvimento urbano e industrial, que não deixaram de provocar desequilíbrios e assimetrias entre regiões ou aprofundar os já existentes.

A este propósito, Madureira Pinto (1993:66), ao analisar a realidade portuguesa, sublinha que hoje, em Portugal, são justamente as regiões de repulsão demográfica aquelas que possuem das taxas de escolarização mais elevadas do país, não deixando de se interrogar sobre a pertinência do investimento educativo, na medida em que, paradoxalmente, ele pode estar a contribuir para a instalação e o reforço de factores de subdesenvolvimento, provocando em simultâneo a dissolução de capital cultural e escolar.

³² Cf. "Baindrain" - a fuga de cérebros para os Estados Unidos", in *Análise Social*, nº 29, G.I.S., 1970

Num outro contexto, mas dentro desta problemática, Massimo Paci (1982) analisou, num texto com alguns anos mas que continua a ser precioso para o diagnóstico da nossa realidade, as causas e os efeitos da transformação da escola secundária de elites em escola secundária de massas nos Estados Unidos e na Itália dos anos 50 e 60, relacionando este processo com as exigências dos respectivos sistemas produtivos. Paci observa que a elevação do nível de educação pode não constituir um requisito de desenvolvimento, mas tão somente a inversão dos respectivos termos, e demonstra as suas premissas com argumentos como os que se relacionam com a crescente competitividade, no mercado mundial, de economias que possuem um menor nível de qualificações ou o aumento de exigências qualificacionais para as gerações actuais face às anteriores na execução do mesmo trabalho sem que tenha havido aumento ou quebra de produtividade, bem como modificações da estrutura do emprego. Concretamente, escreve Paci (1982:195):

"... estamos longe de poder reconhecer a existência de uma relação causa-efeito entre o desenvolvimento económico e a difusão da escolarização. Os exemplos acima mencionados sugerem antes que o emprego de mão de obra qualificada depende das características do mercado, isto é, de uma maior abundância de mão de obra qualificada. Contra a hipótese "esclarecida" da crescente "necessidade de educação" do sistema económico, poder-se-ia avançar a hipótese que inverte a relação entre a procura e a oferta de trabalho: nesse caso, a escolarização corresponderia a um mecanismo independente da "pressão de baixo" por parte de um número crescente da população a que, a longo prazo, o sistema económico seria obrigado a adaptar-se."

Paci sustenta, desta forma, que a relação entre educação e desenvolvimento pode ser invertida, ou seja, em vez de serem as transformações dos sistemas produtivos a determinar ajustamentos dos sistemas educativos, estaríamos perante a possibilidade de existência de mecanismos que promoveriam a procura de educação,

obrigando o sistema económico a adaptar-se a esta situação. Esta parece ser igualmente a perspectiva de Sérgio Grácio (1986) ao identificar a melhoria do nível de vida, associado às expectativas de mobilidade em certos grupos sociais numa época de algumas mudanças nas respectivas estruturas, como o factor de difusão de aspirações e de procura social da educação.

Desta forma, não se confirmando a existência de uma relação directa entre a escolarização e o desenvolvimento, o aumento constante de educação, além de poder traduzir-se num desperdício sistemático de recursos, como afirmámos, tenderia a provocar desequilíbrios e tensões no mercado de trabalho.

Interessava, deste modo, analisar a evolução do mercado de trabalho, descortinar o tipo de exigências que têm sido colocadas, o que Paci (1982:199) faz relendo Marx e distinguindo essencialmente três momentos: um primeiro, no início da revolução industrial, em que o sistema produtivo teve à sua disposição enormes quantidades de mão de obra não qualificada proveniente essencialmente do processo de penetração capitalista nos campos; um segundo, em que a indústria passou a exigir uma qualificação genérica do trabalhador, quer para a adaptação aos instrumentos de produção, quer para a integração na organização do trabalho; o terceiro, contemporâneo, em que o excesso de educação se transformou num elemento de desequilíbrio no mercado de trabalho, em virtude de, ao tipo de gente já afastado prematuramente da escola, ter vindo juntar-se gente de um novo tipo.

Este novo tipo caracteriza-se por serem pessoas qualificadas mas que não encontram emprego, em virtude do que Paci designa por "terciário não produtivo", onde tem sido empregue o excesso de população qualificada, se não revelar capaz de continuar a absorver o contingente de mão de obra formada pelo sistema escolar,

transformando-se numa fonte de conflito e tensão social. Neste sentido, devido à pressão sobre o mercado de trabalho, a escola secundária, destinada até então à preparação das elites, foi transformada em escola terminal de massas, o que, longe de resolver o problema, apenas o tem adiado até ao momento em que a escolarização passe a abranger, de forma generalizada, a educação superior (1982:212).

Paci aflora aqui um outro aspecto da dessintonia entre a escolarização e o processo económico: o desemprego persistente de jovens com elevado grau de escolarização. Na realidade, em parte associado à crise que se intensificou a partir da década de 70, o desemprego, especialmente o juvenil, introduziu um novo elemento de contradição nas relações entre a escola e os sistemas produtivos. Como refere Peter Grootings (1986:516), se até aos anos 70 eram os jovens com “falta de instrução” que eram encaminhados para empregos não qualificados, mal remunerados ou para o desemprego, a partir desta data são os jovens com nível médio de instrução, com formação profissional ou mesmo diplomados a enfrentar dificuldades, que se traduzem por situações de desemprego, pela inexistência de qualquer contrato, em sub-emprego quantitativo (trabalho por um período inferior ao normal) ou qualitativo (trabalho abaixo do nível de qualificações do indivíduo) ou mesmo pela aceitação de tarefas que nada têm a ver com as qualificações do trabalhador.

Madureira Pinto (1994:172) aborda, de igual forma, a problemática do desemprego estrutural, persistente e em larga escala desde os anos 80 que, ao atingir em especial os jovens com um grau de escolarização elevado, deixou de afectar apenas as regiões mais deprimidas dos países menos desenvolvidos para se estender igualmente aos países mais desenvolvidos do centro. Esta situação permitiu, assim e uma vez mais, acentuar o paradoxo de populações juvenis que, pese o facto de serem

altamente escolarizadas, não lograram ser absorvidas pelo mercado de trabalho ou, tendo-o sido, ingressaram em situações que envolveram grande precariedade.

As propostas teóricas assim estabelecidas pela teoria do capital humano, defendendo uma relação directa entre o nível de instrução e o próprio crescimento económico, parecem perder a sua consistência. Parece, em contrapartida, confirmar-se a tese que defende uma autonomia relativa entre o sistema escolar e o sistema produtivo, traduzida em ritmos diferenciados entre a produção e obtenção de títulos escolares e a sua absorção pelo mercado de trabalho. De facto, a procura de mão de obra tem-se situado permanentemente aquém do ritmo de oferta de credenciais escolares pelo que a estrutura do emprego e o desemprego, especialmente o juvenil, são sobretudo determinados pelo regime de acumulação económica. Isto significa que, entre o nível de instrução e a absorção da mão de obra pelo mercado de trabalho, deve ser tida em conta uma outra lógica, a que é ditada pelas preferências dos empregadores, funcionando então o título escolar apenas como um critério ou um "filtro" de selecção (Pinto, 1994:172).

Por outro lado, e em contradição com o postulado da perspectiva técnico-funcional da educação segundo o qual a resposta (automática) do campo educativo às mudanças tecnológicas passaria pela melhoria das qualificações certificadas pela escola, o sentido das mudanças tecnológicas em curso não tem tido efeitos apenas ao nível das transformações no sistema de ensino e à difusão de novas qualificações e competências necessárias ao processo de desenvolvimento. De facto, o desenvolvimento tecnológico, acarretando alterações na organização e nos processos de trabalho, estaria a provocar uma poupança de tempo à escala mundial, pelo que, sem alterações significativas no que se refere à distribuição do trabalho disponível

pelos assalariados, prevendo em particular uma redução da duração média da jornada normal de trabalho, não seria possível a superação da crise actual³³.

Como escreve Madureira Pinto (1993:66), alguns autores³⁴ consideram mesmo estas alterações imprescindíveis, admitindo efeitos perversos de carácter gravoso, na medida em que:

“... na ausência de alterações significativas nos modelos de acumulação e nos regimes de trabalho, a alternativa ao desemprego tenha de ser, para sucessivas gerações de jovens com escolaridade pós-obrigatória, a participação em actividades mercantilizadas de lazer ao serviço de minorias sociais instaladas nos sectores mais protegidos do mercado de trabalho.”

Esta passagem remete-nos para uma necessária, embora breve, referência aos aspectos mais significativos das mudanças ocorridas na relação salarial³⁵, como consequência da crise dos princípios dos anos 70³⁶. Na realidade, durante o período de cerca de 30 anos que se seguiu à 2ª Guerra Mundial, a relação salarial caracterizou-se por uma estreita articulação entre o taylorismo, enquanto modelo predominante da organização do trabalho, e a institucionalização do estado-providência. Ambos possibilitaram a criação de mecanismos que, através da

³³ É este o sentido das propostas do modelo de flexibilização ofensiva que serão analisadas no Capítulo IV. Ver para o efeito Correia, J.A. (1997). *“Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação”*. In Canário (1997), **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora; e ainda Correia, J. A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora

³⁴ Em particular André Gorz (1988). *Métamorphoses du travail*. Quête du sens. Paris: Éd. Galilée; ou Claus Ofe (1984). *La sociedad del trabajo. Problemas estructurales y perspectivas de futuro*. Madrid: Alianza Editorial

³⁵ Entendida como o “conjunto das condições jurídicas e institucionais que estruturam o uso do trabalho assalariado e a reprodução da existência dos trabalhadores”, aí se inscrevendo não só os mecanismos de produção das qualificações profissionais, mas também as formas específicas de organização e “retribuição” do trabalho e os modelos de consumo. Segundo Correia (1991:25), é útil decompor este conceito em cinco partes: 1ª) Organização do processo de trabalho; 2ª) Hierarquia das qualificações; 3ª) Mobilidade dos trabalhadores, dentro e fora da empresa; 4ª) Princípio de formação do salário; e 5ª) Utilização do rendimento salarial (modelos de consumo).

³⁶ Esta problemática será analisada com mais detalhe no cap. IV.

contratação colectiva, visaram a obtenção do pleno emprego e garantiram condições de estabilidade no emprego, accionando o estado o conjunto de dispositivos criados no caso de uma eventual relação problemática com o emprego (desemprego esporádico, doença, reforma) de forma a garantir os níveis de consumo necessários à sobrevivência e desenvolvimento da acumulação (Correia, 1998).

Porém, nos anos 70, esta realidade transformou-se substancialmente. O emprego estável, protegido no plano jurídico e por esquemas de concertação social, cedeu perante novas formas de organização do regime de acumulação e de mobilização da força de trabalho, caracterizadas pela introdução de estratégias de flexibilidade diferenciadas. Assim, no que respeita ao regime de acumulação, as estratégias introduzidas visaram a externalização de custos das actividades da empresa, conseguidas através de práticas de filialização, subcontratação, deslocalização de empresas e outras, desenvolvidas no quadro das relações com os sistemas de formação. Por sua vez, quanto ao segundo, a insegurança, a incerteza e a precarização da mão de obra, sob um fundo de desemprego de natureza estrutural, tornaram-se as características dominantes na mobilização da mão de obra (Pinto, 1994).

Perante este cenário, afiguram-se bastante problemáticas as trajectórias escolares e profissionais quer dos jovens menos providos de capital cultural, quer daqueles que concluem com êxito percursos escolares bastante longos (Pinto, 1993). Aos primeiros, em contradição com os princípios igualitários e emancipadores da escola pública, continuarão a estar reservados os postos menos apetecidos, mais desprotegidos e menos qualificados do mercado de trabalho; no entanto, mesmo para os segundos, os riscos de trajectórias de inserção profissional marcadas pela precarização não estão totalmente afastados, colocando em causa o investimento

realizado pelas famílias e a emergência de situações de frustração devidas à não concretização de expectativas e aspirações entretanto construídas.

Entretanto, nos anos 70 e 80, a persistência do desemprego juvenil (Grootings, 1986), apesar dos progressos registados no processo de qualificação dos jovens, que levou, em 1971, o número médio de anos de escolaridade dos desempregados a aproximar-se do dos empregados³⁷ e as alterações da relação salarial no sentido da emergência de uma situação de precariedade do emprego, determinaram a atribuição de novas competências por parte da escola. A este propósito, se refere o papel da escola no próprio processo de circularidade de mão de obra, seja através do prolongamento da escolarização com o objectivo de retardar a transição dos jovens para o mercado de trabalho, seja nos processos de actualização e reciclagem profissional relacionadas com as mudanças operadas na organização do trabalho.

Há, no entanto, um outro aspecto nesta relação entre a educação e o desenvolvimento para o qual interessa também chamar a atenção: a possível desvalorização e regressão de saberes que são certificados pelos diplomas escolares (Pinto, 1993). Na realidade, é de admitir que a pulverização, simplificação e empobrecimento das tarefas a que a taylorização das organizações económicas e dos processos de trabalho conduziu, tenham constituído um obstáculo e mesmo um bloqueio à mobilização dos saberes, competências, capacidades e disposições adquiridas na escola. Ora, se o modelo dominante na organização económica se não mostra capaz de mobilizar os saberes adquiridos na escola e, simultaneamente, se revela como um espaço social que não promove a iniciativa, a responsabilização individual e a compreensão global do funcionamento da organização, poder-se-ia retirar a conclusão de que o espaço do trabalho estaria relativamente desadequado e

³⁷ Cf. Braverman, Harry, «Nota Final sobre a Qualificação», in *Sociologia da Educação I*, com base num estudo realizado pelo Bureau de Estatísticas do Trabalho dos E.U.A.

inadaptado em relação às competências, saberes e disposições veiculadas pela escola que, desta forma, se veriam bloqueadas por impossibilidade de aplicação e mobilização no trabalho (Pinto, 1994).

Por outro lado, poder-se-ia afirmar que o desenvolvimento dos sistemas educativos não resultou directamente das exigências técnicas do sistema produtivo, muito embora, historicamente, o desenvolvimento daqueles tenha sido coincidente com a revolução industrial (Correia, 1991). Na realidade, o alargamento do período de escolarização, necessário para promover a elevação das qualificações dos jovens, não foi essencialmente determinado pelo desenvolvimento tecnológico associado ao processo de industrialização, dado que, desde os anos 60, vários trabalhos têm evidenciado que a escola não participa só, nem principalmente, na produção de mão de obra adaptada às exigências técnicas das mudanças verificadas nos sistemas produtivos. A escola fornece, também, competências de natureza social e relacional, dispositivos que contribuem para a adaptação dos indivíduos quer à ordem social, quer à aceitação da hierarquia estabelecida no trabalho.

3. Escola, desenvolvimento e desenvolvimento local: aspectos do caso português

É importante considerar algumas das especificidades da situação portuguesa, no que às relações entre a educação e o desenvolvimento concerne, dando conta, não só de alguns aspectos contraditórios já assinalados noutros contextos, mas também tendo em atenção designadamente aqueles que procuram atender ao problema da escala na análise dos processos de desenvolvimento. Uma tal perspectiva remete para a análise de processos mais localizados de desenvolvimento, que não ignorem o

princípio sistémico da interdependência entre as regiões (e os locais) e sem que se percam de vista objectivos que se devem pautar pela procura de um crescimento económico e um desenvolvimento equilibrado. Isto, obviamente, sem esquecer a correcção das assimetrias e desigualdades entre regiões e entre locais do espaço nacional que, tendo na sua origem uma enorme diversidade e complexidade de factores, emergiram e se têm desenvolvido ao longo do tempo.

Assim, uma análise às características do tecido económico português permite-nos, de imediato, retirar a conclusão sobre as probabilidades muito fortes de ocorrência de regressões culturais e analfabetismo funcional³⁸, provocadas pela incapacidade de mobilização de saberes adquiridos na escola. De facto, se mesmo o sector formal da economia portuguesa se mostra resistente à introdução de inovações qualitativas no trabalho, capazes de aproveitar os saberes adquiridos, de criar espaços de intervenção criativa, de conferir visibilidade social a carreiras profissionais qualificantes, de contar com a participação dos trabalhadores na definição global da estratégia da empresa, em síntese, de promover a democratização do espaço de produção, mais difícil se apresenta a situação no sector não formal da nossa economia, cujo peso é, entre nós, muito evidente. Na realidade, este sector, contrário à introdução de mudanças nos processos de organização do trabalho e onde a inexistência de carreiras profissionais é uma evidência, a par de outros factores que acentuam a precariedade na utilização da mão de obra, constitui um espaço por excelência de deslegitimação de saberes adquiridos e certificados, a que o estado português tem respondido com complacência e parcimónia.

Por outro lado, a própria estrutura do tecido empresarial português pode constituir um factor disuasor da utilização eficaz dos saberes escolares (Pinto, 1993).

³⁸ O analfabetismo funcional é aqui utilizado no sentido que instâncias internacionais lhe conferem, designadamente a O.C.D.E. Cf. *Analfabetismo funcional e rentabilidade económica*, ASA, 1992

Na realidade, sendo aquela estrutura constituída, na sua maioria, por empresas de pequena e média dimensão, avessas à introdução de grandes inovações tecnológicas, para já não referir a ausência de processos endógenos de produção e desenvolvimento de uma tecnologia própria, já se vê como o tecido económico pode bloquear competências e saberes por mais inovadores e avançados que eles possam ser.

Este quadro relativo ao tecido económico português, bem como as dificuldades de mobilização de saberes que nele se vislumbram, pode ser substancialmente agravado se se considerar uma região onde estão presentes algumas das características já mencionadas, mas sobretudo em que o respectivo mercado de trabalho, devido a deficiências estruturais, se mostre incapaz de absorver o fluxo quantitativo da mão de obra saída da escola. Na realidade, num sistema produtivo à escala local em que predomine uma agricultura pouco inovadora, constituída por pequenas unidades que são objecto sobretudo de exploração familiar, um sector secundário limitado a um diminuto conjunto de pequenas unidades pouco exigentes em termos de qualificação e um terciário em expansão, mas que se mostra incapaz de absorver a totalidade da mão de obra escolarizada, estarão criadas as condições para que os saberes veiculados pela escola, apesar do aumento dos índices de escolarização, não venham ou venham a ter um papel relativamente escasso no desenvolvimento desse local.

Provavelmente, factores de subdesenvolvimento poderão persistir e aprofundar-se, o que poderá ser objecto de avaliação se for possível estabelecer comparações entre as diversas regiões ou entre uma região e o todo nacional, utilizando para tal nomeadamente os indicadores disponíveis. Simultaneamente, esta comparação poderá implicar o recurso a um padrão, que pode ser associado a uma região, qualquer que seja a escala, ou ao comportamento médio das regiões (Lopes,

1980)³⁹. A análise comparativa levar-nos-á rapidamente à detecção de disparidades, assimetrias ou desequilíbrios entre as diversas regiões, cujo interesse cresce se for possível estabelecer os traços gerais da sua evolução no tempo por forma a detectar os desvios entretanto ocorridos.

Antecipando, no entanto, algumas das conclusões que o trabalho de campo deverá aprofundar, parece evidente desde já a existência e provavelmente a tendência para o crescimento do conjunto de assimetrias, desequilíbrios e disparidades no espaço nacional, de que se destacam as ligadas à crescente desertificação do interior. Na realidade, se os anos 70, mercê de dois fenómenos com o mesmo sentido - o regresso de ex-emigrantes e dos "retornados das ex-colónias" - permitiram estancar, de certa forma, o declínio populacional das regiões do interior do país, os anos 80 retomaram o sentido da evolução demográfica, que se suspeita pelo perceptível incremento do fenómeno migratório para o estrangeiro e para o litoral, agravado pela descida acentuada das taxas de natalidade.

Esta persistência de movimentos demográficos para o espaço urbano e industrializado do litoral tem tido um duplo efeito: o "congestionamento" dos pólos urbanos e a estagnação do espaço rural. De facto, a aglomeração da população portuguesa numa curta faixa do litoral tem provocado a emergência de factores de pobreza e de exclusão social nessa zona, mostrando-se o poder central e as autarquias incapazes de responder a vários níveis de necessidades (habitação, rede viária, infra-estruturas, educação, trabalho e emprego, etc.) e à amplitude deste

³⁹ Na investigação empírica, esta análise será efectuada comparando, sempre que estiverem disponibilizados indicadores, o comportamento do local em estudo - o concelho de Vila Flor - com as "regiões formais" (Lopes, 1980). Assim, o comportamento do concelho será comparado quer relativamente a outros concelhos da região (NUTES III) em que está inserido - o Douro Sul -, quer com a média dos concelhos desta região, a média dos concelhos da região contígua - o Alto Trás os Montes -, a Região Norte ou o todo nacional.

contínuo fluxo migratório, com a consequente degradação da qualidade de vida na faixa litoral.

Mas, por outro lado, os movimentos migratórios contribuem para o aprofundamento de situações de subdesenvolvimento e estagnação do espaço rural, que, historicamente confinado ao papel de reserva de força de trabalho (Almeida, 1986:181), transferida sistemática e recorrentemente para o exterior, em proveito do espaço urbano ou do estrangeiro, tem esvaziado os espaços do interior do país do seu potencial demográfico, com visíveis reflexos na estagnação económica e no desenvolvimento social e cultural desses espaços.

E, no entanto, convém assinalá-lo, estes fluxos migratórios têm ocorrido num contexto caracterizado pelo aumento progressivo dos níveis de escolarização da população do país, em especial das regiões do norte interior onde, em algumas delas, foram registados os aumentos absolutos mais significativos da última década, sem que este facto em si mesmo - o aumento dos níveis de escolarização - tenha conseguido travar o processo de desertificação e o aprofundamento de alguns sintomas de subdesenvolvimento. É que, por outro lado, tem-se acentuado o progressivo envelhecimento da população do interior, o que significa que as migrações continuam a envolver precisamente populações jovens cada vez mais escolarizadas, dada a correlativa expansão quantitativa dos sistemas educativos pelo processo de obrigatoriedade de frequência de um número crescente de anos de escolaridade e da gratuitidade (tantas vezes mal assumida), que têm conduzido à generalização da escola, mesmo em níveis pós-obrigatórios.

De acordo com Ribeiro (1992:123), este contributo da escola para a repulsão da população jovem do meio rural pode explicar-se por três ordens de razões. Em

primeiro lugar, em nome da ideologia da modernização e através do currículo, a escola veicula modos de vida, comportamentos e padrões ocupacionais de extracção urbana que, contribuindo para a criação de representações negativas do meio rural de que os jovens são originários, não deixam de repercutir os seus efeitos na formação das atitudes. Em segundo lugar, a pendularidade diária da deslocação aldeia-vila, onde se localizam as Escolas, põe os jovens do meio rural em confronto com modos de vida, comportamentos, padrões de consumo diferentes dos seus e, que, gradualmente, vão assimilando. Finalmente, a escola induz expectativas e aspirações de natureza ocupacional que as oportunidades de emprego da região não permitem concretizar, pelo que o investimento familiar efectuado na escola no sentido da mobilidade social ascendente, deve ser procurado no exterior.

São, em especial, as contradições associadas a este último aspecto que nos propomos analisar no contexto de Vila Flor durante os anos 80, por nos parecer residir justamente na dessintonia entre as expectativas e aspirações de mobilidade veiculadas pela escola face às características do mercado de trabalho local um dos factores mais poderosos que explicam a persistência de algumas características de subdesenvolvimento. Na realidade, dado que a estrutura produtiva local não promove a absorção, em quantidade e qualidade, dos outputs do sistema escolar, o local e a região são continuamente exauridos dos seus recursos humanos, em especial os mais qualificados. A transferência dos recursos das zonas mais pobres para os pólos de crescimento urbano e industrial, introduz desta forma fortes sintomas de perversidade na relação entre a educação e o desenvolvimento. É este o sentido da observação de Cataño (citado por Ribeiro, 1992:126):

"...as regiões mais pobres, que fazem esforços para investir em educação, no final descobrem com surpresa que as populações saídas das escolas tomam o rumo das regiões mais prósperas, activando dessa forma a sua situação de subdesenvolvimento."

4. A escola e o desenvolvimento: conclusão

Simões Lopes, ao caracterizar as relações entre crescimento e desenvolvimento (1980:7), considerou que aquele apenas interessa enquanto meio ou instrumento deste e não como um objectivo em si. E sublinha:

"É tempo de assentar em que a evolução das sociedades não deve medir-se pela quantidade bruta, global, indiscriminada, dos bens e serviços que produz, embora necessariamente para caracterizar essa evolução interesse o grau de disponibilidade, para todos, dos bens e serviços básicos; mas há aspectos qualitativos e de distribuição que têm de ser considerados também caracterizadores do grau de evolução social, além de que já não é cedo para acautelar o meio ambiente e a qualidade de vida numa sociedade que os tem sacrificado em favor da produção como objectivo...)."

Nesta perspectiva, adoptou-se um conceito de desenvolvimento que não se limita ao crescimento económico, embora se reconheça o papel deste nesse processo. Procurou caracterizar-se o papel da educação no desenvolvimento, combatendo quer a ideia de que investimento educativo produz, de forma linear desenvolvimento, especialmente económico, quer a ideia de que a resposta da escola é automática face à necessidade de melhorar as qualificações em resultado do desenvolvimento científico e tecnológico.

Em alternativa, sugeriu-se, com boas razões, que estas relações entre educação e desenvolvimento são complexas, paradoxais e, por vezes, contraditórias mesmo. Mobilizaram-se alguns quadros teóricos da Economia, da Sociologia e de outras ciências que, a propósito das relações entre a educação e o desenvolvimento, numa perspectiva interdisciplinar, têm explorado duas ideias essenciais, que José Madureira Pinto (1994:171) resume da seguinte forma:

“Primeira ideia: não é directa nem linear, e pode não ser de causalidade, a relação existente entre educação e desenvolvimento;

Segunda ideia: a rendabilidade do investimento educativo depende estritamente da capacidade estrutural do sistema económico para utilizar eficazmente as competências difundidas e certificadas pelo sistema de ensino.”

As relações entre a educação e o desenvolvimento não se reduzem, então, a meras relações de causalidade, que poderiam conduzir à afirmação de que o aumento da escolarização, medido nomeadamente pela melhoria das taxas de instrução da população, conduziria automaticamente a processos de desenvolvimento. As relações são de ordem bem mais complexa: dependem naturalmente da qualidade das aprendizagens e dos saberes, em primeiro lugar, mas dependem fortemente da capacidade de o sistema produtivo absorver quantitativamente o fluxo da população saído da escola e ainda o aproveitamento, mobilização e aprofundamento dos saberes de que as pessoas são portadoras. A realidade prova-nos que, com frequência, se verificam desajustamentos entre estes dois espaços de aprendizagem social, simultaneamente (diria necessariamente) articulados e também autónomos, com lógicas próprias, os quais se traduzem na continuidade ao nível da instalação de factores de produção ou de aprofundamento de situações de subdesenvolvimento.

Por outro lado, é possível recuperar para a análise das relações entre a escola e o desenvolvimento alguns dos efeitos resultantes dos modelos de desenvolvimento analisados no capítulo anterior. Assim, o esforço realizado no quadro do paradigma difusionista não se mostrou também capaz de superar disparidades existentes, mesmo ao nível do insucesso escolar espacialmente diferenciado, como dados empíricos recentes o demonstram⁴⁰. Por outro lado, a escola continua a ignorar e a desvalorizar saberes de natureza prática, funcional ou marginal de populações oriundas de meios populares, o que as conduz ao abandono ou à exclusão da escola dada a recusa mais ou menos intencional de uma cultura de extracção urbana e burguesa na qual se não reconhecem. Mas, por outro lado (Henriques, 1990:48), ao assentar em valores desta matriz, a escola tem contribuído para construir expectativas, aspirações e representações da realidade social que, ao não encontrarem satisfação nas áreas periféricas do emprego, como por exemplo os serviços, constituem um estímulo suplementar para as decisões de migrar.

⁴⁰ De facto, alguns dados vindos a lume recentemente, publicados pelo Conselho Nacional de Exames do Ensino Secundário a propósito dos Exames Nacionais, confirmam, uma vez mais, estas disparidades.

CAPÍTULO IV - EDUCAÇÃO E TRABALHO: CONTRIBUTO PARA A COMPREENSÃO DAS SUAS RELAÇÕES

1. Historicidade das relações entre educação e trabalho

A análise das relações entre a educação e o trabalho torna, antes de mais, necessário precisar os contornos do conceito de trabalho. Grootings (1985:515), citando Szcsepanski (1983), define trabalho como um esforço ou uma actividade desenvolvida com o objectivo de produzir ou realizar qualquer coisa, que pode ser remunerado, embora não necessariamente. Por sua vez, Godelier (1986, citado por Correia, 1998:156), considera que o trabalho indicou durante séculos as obras e as tarefas humildes de homens e mulheres que daí não retiravam qualquer proveito, pelo que ele pressupunha algo de penoso que se tornava necessário evitar.

A partir do século XVII, o trabalho dissociou-se da natureza socialmente penosa que lhe era atribuída, assim como do seu carácter de imposição às classes sociais desfavorecidas. Assistiu-se, desta forma, a uma revalorização social do trabalho, processo a que não foi alheia a crescente afirmação da ideologia burguesa, tendo o trabalho passado a significar uma actividade prestigiada, socialmente digna e reconhecida. Este movimento de revalorização social do trabalho e de criação de uma nova ética no e do trabalho foi acompanhado, segundo Correia (1998:156), por dois fenómenos: por um lado, na perseguição daqueles que se relacionavam negativamente com o trabalho (vagabundos ou mendigos) e na retirada das crianças da rua e a realização da sua preparação em escolas; por outro, na institucionalização de um novo sistema de controle social sobre o trabalho que, em vez de incidir sobre o produto da acção do homem, passou também a considerar o processo de execução das tarefas (a capacidade, o saber-fazer, o comportamento, o zelo, o empenhamento).

Com a revolução industrial, desenhou-se um processo de assimilação do "trabalho" ao "emprego" (Schnapper, 1998), que se expandiu na sequência da crise dos anos 30 e das soluções que o estado-providência implantou, em particular a generalização da contratação colectiva. Assim, o conceito de trabalho, agora assimilado ao de emprego, passou a subentender uma relação legalmente estabelecida entre o empregador e o empregado na qual se revela imprescindível a existência de duas componentes: a execução de tarefas pelo trabalhador e o direito a usufruir de uma remuneração que, pelas tarefas executadas, àquele é devida (Grootings, 1985, citando ainda Szcsepanski, 1983). Para além disso, foi em relação à situação do trabalhador perante o emprego que outros conceitos emergiram: o de desemprego, que designa a situação em que o trabalhador não possui um contrato oficial de trabalho; o de sub-emprego, situação que tanto pode designar a situação em que o trabalhador está empregado por um período inferior ao tempo de duração normal da jornada de trabalho (contrato a tempo parcial) ou empregado num posto que se situa abaixo do seu nível de qualificação; e ainda a situação em que o trabalhador desempenha tarefas que não possuem qualquer relação com a sua formação (Grootings, 1985).

Paralelamente a estes desenvolvimentos em relação ao trabalho, ocorreu desde meados do século XVIII, a institucionalização de sistemas educativos de iniciativa estatal, aos quais, como referimos anteriormente, foram atribuídas, segundo prioridades variáveis em função da força dos grupos de interesse, diversas metas, entre elas a de preparação das novas gerações para o trabalho. Ora, ao analisar os mundos da educação e do trabalho, é frequente ouvir um tipo de discurso que, como forma de resposta aos problemas sociais contemporâneos, como a marginalidade, a exclusão social ou o desemprego, defende a necessidade de automaticamente se estreitarem as relações entre esses dois mundos. Em consequência, este discurso admite que entre a educação e o trabalho se tem vivido num clima de desarticulação e afastamento, que provocaria uma desadequação entre o fluxo de saída de jovens da escola relativamente ao fluxo de entrada no mercado

de trabalho, desajustamentos estes que estariam assim na origem daqueles problemas sociais contemporâneos (Correia, 1998).

Neste sentido, parece necessário proceder à análise das relações entre a educação e o trabalho com base numa referência histórica a estas relações, centrada especialmente na evolução verificada a partir da década de 70. Registe-se, como positivo, que a investigação no campo das relações entre a educação e o trabalho tem sido caracterizada por um fecundo contributo interdisciplinar de ciências cujo objecto se situa neste âmbito - as ciências da educação e as ciências do trabalho - e a que Correia (1998:154) chama sugestivamente "epistemologia da mestiçagem". Os múltiplos trabalhos já divulgados têm revelado, por entre relações que são em simultâneo de subordinação e independência, fundamentalmente duas tendências.

Em primeiro lugar, a educação não se tem subordinado apenas, nem sobretudo às características e exigências técnicas do trabalho, mesmo quando se verificou coincidência física e institucional entre os espaços de educação e do trabalho. Assim, o desenvolvimento dos sistemas educativos não constituiu uma resposta às exigências técnicas da produção ou da complexificação crescente do trabalho e da sua organização, devidas, em particular, à utilização de novas tecnologias, que careceriam de instituições especializadas - as escolas - para a sua aprendizagem. Em segundo lugar, o crescimento dos sistemas educativos, como consequência do alargamento do número de anos de escolaridade e da generalização do acesso à escola por parte dos diversos grupos sociais, teve como preocupações fundamentais a criação de dispositivos de aceitação por parte dos indivíduos da hierarquia existente no trabalho, a sua ordem e organização, bem como a inserção das populações na nova ordem política e social, isto é, o papel da escola consistiu especialmente na difusão de normas de controlo social (Correia, 1991; Correia, 1998:157).

Mateo Alaluf (1993) refere que as relações entre a educação e o trabalho tiveram três configurações nos últimos cem anos. A primeira, entre os finais do século XIX e os princípios do século XX, foi marcada pela institucionalização da escola obrigatória, cujas preocupações principais foram o conformismo ideológico, a preparação da população para o sufrágio universal e o reconhecimento de novas qualificações relacionadas com novas modalidades na organização do trabalho. A segunda, que se situa entre o final da Segunda Guerra Mundial e o princípio dos anos 70, foi pautada pela explosão da escola de massas e pela planificação da educação de forma a que o fluxo de saída da escola estivesse articulado e funcionalmente adaptado com o fluxo de entrada no mercado de trabalho. Finalmente, a terceira, ocorrida desde meados dos anos 70 até aos nossos dias, tem sido caracterizada pelo desmoronar da anterior convicção relativamente às possibilidades de se prever a evolução do emprego e consequentemente agir em relação à escola, bem como pela complexificação crescente das relações entre a educação e o trabalho. Por razões que se prendem com o âmbito cronológico desta investigação, situada na passagem dos anos 70 e nos 80, iremos analisar com um pouco mais de detalhe a natureza das relações entre a educação e o trabalho nas duas últimas configurações.

A expansão dos sistemas educativos, até meados da década de 70, ocorreu num contexto caracterizado pela crença no crescimento económico ilimitado, sustentado pelas políticas do estado-providência que asseguravam a manutenção de um elevado nível de consumo, o qual se revelou igualmente importante para uma "procura optimista da educação" (Grácio, 1986:129). Contudo, como assinalámos num momento anterior deste trabalho (cf. Capítulo III), esta procura não foi influenciada pelas necessidades de desenvolvimento tecnológico, mas foi suscitada pela elevação mais ou menos generalizada do nível de vida de forma que, num cenário de alguma mudança na estrutura social, certos grupos sociais viram na educação um instrumento de mobilidade social.

Desta forma, até meados dos anos 70, poder-se-ia caracterizar a relação entre a escola e o trabalho como “uma separação temporal entre dois mundos intercomunicáveis” (Santos, 1989), o que implicou a aceitação do estabelecimento “natural” de uma articulação funcional entre eles (Correia, 1991). A educação era encarada como uma etapa prévia à inserção no mundo do trabalho, uma vez que ela preparava os indivíduos para essa entrada, transmitindo-lhes conhecimentos e aptidões técnicas. O trabalho surgia desta forma na sequência de uma formação mais ou menos prolongada, num quadro caracterizado pela estabilidade da sequência temporal entre a educação e o trabalho: ao tempo de educação seguia-se o tempo de trabalho. Esta natureza das relações articulou-se com as políticas de pleno emprego empreendidas pelo estado-providência e tornaram-se exequíveis, através do aumento do número de anos que as crianças passaram a ser obrigadas a frequentar a escola, visto que esta medida diferia no tempo a procura do primeiro emprego e o ingresso, cada vez mais tardio, por parte dos jovens, no mercado de trabalho.

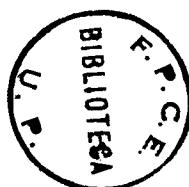
Esta estabilidade na sequência educação-trabalho não obstou, porém, ao aparecimento e consolidação de distintas dicotomias, em especial a que opôs a cidadania ao trabalho e que se exprimiu de formas diversas, consoante a modalidade de ensino. Assim, como referimos ao abordar os “mandatos” na política educativa em Portugal (cf. Capítulo I), na escola pública, esta dicotomia traduziu-se pela oposição entre cultura geral e cultura profissional e institucionalizou-se em torno da constituição de duas vias de ensino diferentes (o ensino técnico e o ensino liceal), as quais, como já foi diagnosticado, não eram mais do que “uma forma transformada da hierarquia social” (Bourdieu, 1987:106).

Em síntese, poder-se-ia afirmar que as relações entre a educação e o trabalho até meados dos anos 70 poderiam ser definidas como um sistema articulado de descoincidências temporais ou espaciais, mas onde, apesar de um conjunto diverso e articulado de “oposições”, os espaços de educação e trabalho mantiveram a sua

autonomia relativa, ou seja, a articulação entre eles era caracterizada por englobar, simultaneamente, relações de subordinação e de independência (Correia, 1998:157).

Contudo, desde meados dos anos 70, estas relações deixaram de ser entendidas num quadro de gestão da estabilidade, para, ao contrário, se reportarem a necessidades de mudança, de adaptação e subordinação da educação às transformações tecnológicas e organizacionais, entretanto ocorridas no mundo do trabalho. O sistema de descoincidência articuladas começou assim a revelar crescentes sintomas de desarticulação, pelo que o sistema de oposições, assente na autonomia entre os espaços de formação e de trabalho, cedeu lugar a um "sistema articulado de subordinações" (Correia, 1998:163), designadamente da escola à "vida activa" ou da cidadania perante o trabalho.

Esta alteração na natureza das relações entre a educação e o trabalho articulou-se sobretudo com a "crise do fordismo", o qual, estruturado com base na produção estandardizada, nos mercados de massa, na existência de maquinaria especializada e em mercados de trabalho segmentados, havia sido o modelo hegemónico de regulação social desde a Segunda Guerra Mundial (Stoleroff *et al*, 1989:18). Os primeiros sintomas da crise do fordismo relacionaram-se com a crise económica do princípio dos anos 70 que, terminando com a ilusão do pleno emprego do período anterior, contribuiu para uma profunda alteração na relação salarial. Assim, acentuaram-se os sinais de precariedade, insegurança e incerteza no emprego, traduzidos pela generalização, de forma persistente, do desemprego, que passou a assumir características estruturais, do emprego precário, dos contratos a prazo ou a tempo parcial, do pagamento à hora enquanto, por outro lado, como reflexo da crise dos mecanismos do estado-providência, se assistia à privatização ou semiprivatização dos serviços da assistência social. A crise aprofundou-se através de mudanças registadas na organização da produção industrial, que conheceu processos como a extensão da divisão internacional do trabalho, a flexibilização das relações laborais, as inovações organizacionais e tecnológicas, em particular a



introdução de processos de automação, articulados com um desenvolvimento acelerado dos sistemas de informação e computadorização.

Segundo Correia (1998:164), as respostas da escola a esta crise foram essencialmente duas:

"Num primeiro momento, e de acordo com os mecanismos "clássicos" de gestão da crise, assiste-se à implementação de instrumentos de macroplanificação que se pensava poderem assegurar uma mais eficiente e rápida inserção dos jovens no mercado de trabalho cuja retracção seria conjuntural; num segundo momento, valorizam-se os mecanismos de microrregulação, responsabiliza-se a chamada sociedade civil na procura de soluções educativas adequadas, apregoa-se que o estado moderno deve ser um estado modesto, incentiva-se um partenariado educativo, cuja lógica (...) tem conduzido ao desenvolvimento e quase estruturação de espaços quase estruturados onde a acção conjunta do estado, dos sistemas de formação e das associações empresariais possibilita o trânsito entre situações de emprego, desemprego e formação."

Desta forma, a trajectória social dos jovens, caracterizada até então pela estabilidade da sequência temporal entre a educação e o tempo de trabalho, segundo a qual após um período mais ou menos longo de educação se seguia o do trabalho, foi substituída por uma outra, caracterizada pela insegurança e instabilização dessa sequência. Neste sentido, a trajectória social dos jovens dos anos 80 estruturou-se em torno de uma sequência temporal em que, ao período normal de educação, outros se sucederam como o emprego, o desemprego e, eventualmente, de novo, a formação. Por outro lado, emergiu uma tendência que, não se reduzindo ao campo da educação escolar, estendeu-se também ao da formação profissional, que consistiu no reconhecimento da empresa como lugar estratégico de formação, agindo em interconexão com instituições públicas e privadas⁴¹.

⁴¹ Esta tendência está expressa na emergência e desenvolvimento que as formações em alternância tiveram em Portugal a partir dos princípios da década de 80. Para uma revisão das formações em alternância, sugere-se PEDROSO, Paulo (1996). *"Alternância, modelos de formação e culturas pedagógicas"*

Não deixa de ser paradoxal que esta subordinação da escola ao trabalho, acompanhada pelo reforço da ideologia do trabalho no sistema educativo, tenha surgido, por um lado, num contexto marcado, como vimos atrás, pela diminuição do tempo de trabalho assalariado e a precariedade nas relações com o emprego, e, por outro, pela própria diminuição do papel do trabalho no processo produtivo em consequência do desenvolvimento tecnológico a que se tem assistido. Esta descentralidade do trabalho levou Claus Ofe (1984, citado por Correia, 1997:20) a admitir que:

"...a descontinuidade da biografia laboral e a redução cada vez mais acentuada do peso do tempo de trabalho relativamente ao tempo vital deveriam, em conjunto, conduzir a que o trabalho fosse um problema "entre outros" e a relativizar a sua função de ponto de orientação para a construção de identidades pessoais e sociais ."

Entretanto, André Gorz (1991, ainda citado por Correia, 1997:20) afirmava que:

"...esta impossibilidade do pleno emprego contínuo e em tempo pleno pode ser transformada na possibilidade para cada um e cada uma trabalhar de maneira descontínua não só à escala da semana, mas também, e, sobretudo, à escala do mês, do semestre, do ano ou da vida."

Estas duas passagens admitem, como se observa, uma solução frequentemente referida como forma de superação da crise: a flexibilização do trabalho. Contudo, esta flexibilização tem sido encarada, não só como o núcleo estruturante dos discursos que exprimem a crise do trabalho, mas também um operador ideológico que dissimula o sentido real das medidas que têm sido preconizadas e postas em prática no sentido da superação da crise (Correia, 1997). Na realidade, em nome da flexibilização do trabalho como resposta à excessiva rigidez do emprego, o que

temos assistido é uma liberalização do mercado de trabalho, que se tem traduzido por uma estratégia de recrutamento que combina um mercado interno de polivalentes com um mercado externo de empregos precários (Stroobants, 1993).

Robert Boyer (1987, citado por Correia, 1997:20) admite que os cenários em torno da flexibilização do trabalho se têm organizado segundo duas modalidades de flexibilização: a flexibilização ofensiva e a flexibilização defensiva. A primeira defende que as regras jurídicas que regulam a relação salarial característica do fordismo, como a contratação colectiva e a universalidade dos direitos sociais, obstaculizam a inovação tecnológica e organizacional, pelo que defendem, como solução para a crise económica, a diminuição da intervenção do estado e o regresso a mecanismos concorrenciais. A segunda, situando-se no quadro de uma "utopia realizável" e apoiando-se na institucionalização de "formas colectivas de gestão da flexibilidade", pretende que no desenvolvimento de estratégias de flexibilização, a comunidade procure não agravar as desigualdades, a marginalização e a exclusão social mediante a aceitação, por parte dos assalariados, de mudanças dos métodos de produção, em troca do controle sobre as mudanças técnicas e organizacionais em curso. Concretamente, e no âmbito do trabalho, as soluções de flexibilização passariam pelo reconhecimento, revalorização e generalização de algumas formas da relação com o trabalho assalariado, tais como o trabalho doméstico, a partilha do posto de trabalho, o contrato a prazo, o "biscate" ou o auto-emprego, que até agora têm sido enquadradas na chamada economia subterrânea ou paralela.

Estas mudanças no campo do trabalho levariam à reestruturação das suas relações com a escola. Far-se-ia apelo fundamentalmente à solidariedade, à autonomia e à cooperação como valores essenciais, procurando desenvolver competências comunicacionais que permitissem a afirmação das actividades autogeridas. Essas competências comunicacionais deveriam passar por uma educação tecnológica para todos, com o objectivo de assegurar a necessária polivalência sem esquecer o sentido crítico da formação. Por outro lado, a escola,

reconhecendo o fenómeno da multiculturalidade nela presente, assim como o carácter arbitrário dos fundamentos universais de qualquer cultura, procuraria dar visibilidade e suscitar estratégias de compreensão e diálogo entre todas as culturas presentes, sem quaisquer exclusões. O mesmo se passaria em relação ao trabalho: ao reconhecerem-se na escola diferentes culturas de trabalho, efectuando-se a crítica ao trabalho industrial, estar-se-ia a contribuir para a reabilitação de formas de trabalho a que acima fizemos referência.

Em síntese, entre a educação e o trabalho desenvolveram-se, desde os anos 60, algumas tendências que têm posto em questão quer a lógica de funcionamento interno de cada um destes mundos, quer a lógica da articulação funcional entre ambos. Questionou-se, por um lado, o modo de organização do trabalho relacionado com a emergência do taylorismo⁴² nos princípios deste século, o papel que ao trabalho cabe no desenvolvimento das sociedades ou ainda o conjunto de representações sociais que têm associado situações de ausência de trabalho com a marginalidade e a exclusão social. Põe-se em questão, por outro lado, a sequencialidade característica até aos anos 70, segundo a qual ao período de educação correspondia normalmente sem grandes sobressaltos, o período de inserção no trabalho, o que tem gerado uma crescente interferência mútua entre ambos os mundos, em particular o reconhecimento de um papel formativo ao próprio contexto de trabalho. Neste sentido, não pode com propriedade falar-se como se educação e trabalho fossem duas realidades que estivessem de costas voltadas, bem pelo contrário, como Correia observa (1998:154):

“Não nos encontramos, portanto, num contexto de (re)estabelecimento de relações entre dois mundos incomunicáveis, mas num processo de complexificação das relações e de diversificação das instâncias que as produzem, ou seja, num processo que não exige apenas

⁴² Segundo Correia (1991), o taylorismo ou a organização científica do trabalho, supõe os seguintes princípios: a separação das tarefas de concepção das de execução; a divisão destas em tarefas mais simples, com definição dos seus conteúdos e tempos; a escolha e treinamento científicos dos operários; a concentração na direcção do saber técnico e organizacional; o controle do produto e do processo de trabalho.

novas respostas, mas também instrumentos cognitivos originais que sejam capazes de redefinirem os próprios problemas."

A situação actual tem, assim, sido caracterizada fundamentalmente pela complexificação crescente das relações entre os mundos da educação e o do trabalho, que abordaremos de seguida, ao analisar a perspectiva funcionalista e o discurso político sobre estas relações, bem como a crítica que, a propósito, foi elaborada.

2. Perspectiva funcionalista das relações entre a escola e o trabalho e sua crítica

Do mesmo modo que relativamente às relações entre a escola e o desenvolvimento, também no âmbito das relações entre a educação, o trabalho e o emprego, os teóricos do funcionalismo estabeleceram entre elas simples relações de causalidade e linearidade. Esta posição tem sido genericamente aceite pelo discurso político, que a reproduz com alguma frequência para justificar a adopção de determinadas orientações de política educativa, em particular relacionadas com a retórica da "modernização". Neste sentido, iremos proceder à enunciação das relações entre a escola e o trabalho segundo a óptica funcionalista, efectuando a apreciação crítica das posições mais conhecidas.

Desde logo, torna-se necessário admitir a existência de alguma relação entre as mudanças verificadas no trabalho, sejam estas de natureza organizacional ou tecnológica, com as mudanças na escola. Contudo, como procuraremos adiante demonstrar, a natureza destas relações não se reduz à simples funcionalidade da escola perante as mudanças registadas no trabalho, no quadro de uma lógica adaptativa que visaria a subordinação da educação ao mundo da produção.

Para o funcionalismo, o papel da educação em relação ao trabalho traduz-se pela transmissão de qualificações, quer se trate de conhecimentos ou de técnicas, que virão a ser utilizadas pelo trabalhador no exercício da sua actividade. Relativamente ao emprego, o funcionalismo põe em relevo o equilíbrio desejável (ou desequilíbrio a evitar) entre as necessidades de trabalho por parte dos sistemas produtivos e a oferta de mão de obra devidamente qualificada para a satisfação dessas necessidades. A análise das necessidades de mão de obra, por um lado, e da oferta disponível e necessária, por outro, deve levar à intervenção do estado no planeamento da mão de obra necessária ao crescimento económico, em função do equilíbrio ou desequilíbrio existente entre a oferta e as necessidades previsíveis do sistema produtivo (Stoer *et alii*, 1990:35).

Assim, os teóricos do funcionalismo pensavam existir uma relação directa entre a educação e o trabalho no sentido em que a estrutura das ocupações criaria exigências para determinadas formas de realização, pelo que a educação constituía um meio para a satisfação dessas exigências. No entanto, no princípio da década de 70, já Collins demonstrava que essas exigências não eram “fixas”, mas que dependiam da negociação entre aqueles que as tentavam controlar e os que as procuravam preencher (Stoleroff *et al*, 1989:15).

Outros autores analisaram esta problemática, questionando a perspectiva funcionalista. Hussain (1976), argumentando que não era possível negar a existência de uma relação entre a educação e o trabalho, defendeu que essa relação não era puramente técnica, mas sobretudo o resultado de relações sociais. Ora, são estas relações sociais, em particular as relações de produção, que conferem aos empresários o direito de distribuir os trabalhadores pelos diferentes postos, incluindo as exigências de entrada e o volume de pessoas a empregar. A educação teria, desta forma, importância para o sistema das ocupações na medida em que a capacidade para desempenhar profissões se definisse em termos de habilitações. Ora, as relações sociais afectam a divisão do trabalho ao estabelecerem uma

hierarquia do trabalho, bem como os critérios de selecção e acesso às profissões. No entanto,

"... as exigências escolares para entrada numa profissão não carecem de qualquer relação directa com os conhecimentos técnicos para o desempenho do trabalho em questão; em vez disso, a sua função pode ser apenas a de colocar a profissão na escala de comparação com as outras." (Hussain, 1982:309)

Neste sentido, quando as habilitações escolares são utilizadas para situar uma profissão numa hierarquia de profissões, não é a profissão que nos induz à detecção dos motivos de diferenciação, mas a habilitação, pelo que a diferenciação fixada por ela só pode determinar-se em relação a outras habilitações. Assim, a exigência de novas habilitações escolares para a entrada no mercado de trabalho poderia surgir sempre que este obrigue a mudanças nas habilitações escolares dos trabalhadores. No mesmo sentido se pronunciou Ronald Dore (1976, citado por Stoleroff *et al*, 1989:16) quando afirmou que as escolas forneciam diplomas, não qualificações, pelo que a argumentação segundo a qual as escolas deveriam fornecer qualificações era não só ingénua, mas até discriminatória.

Bowles e Gintis, em trabalho publicado em 1976⁴³, colocaram, por sua vez, em questão a relação da escola com o trabalho teorizada pelos funcionalistas, mas defenderam a existência de facto de uma relação funcional entre a escola e o processo produtivo. Sustentando que a natureza e funções da educação nos E.U.A. só podiam ser compreendidas através da análise da génese e desenvolvimento do próprio sistema capitalista, formularam o seu "princípio de correspondência" nestes termos:

"A acomodação do sistema educativo a novas condições económicas tem lugar através de dois processos distintos mas paralelos. Um opera através do prosseguimento

⁴³ Cf. *A educação e o estado capitalista*, in GRÁCIO, Sérgio; MIRANDA, Sacuntala e STOER, Stephen (1982). *Sociologia da Educação - I*. Lisboa: Livros Horizonte

relativamente descoordenado de interesses por parte de milhões de indivíduos e grupos (...). Este processo, a que chamaremos de "acomodação pluralista", implica uma reorientação mais ou menos automática das perspectivas educativas face a uma realidade económica em transformação.(...) Os diferentes investimentos governamentais em relação ao processo de tomada de decisão procuram moldar a educação consoante as necessidades aparentes dos seus eleitorados políticos. Estes elementos de "acomodação pluralista" na educação geram uma poderosa força latente para o restabelecimento de uma correspondência "natural" entre as relações sociais da educação e da produção. (...) Mas a acomodação (...) a uma realidade económica em transformação (...), é essencialmente conduzida por uma estrutura de produção em transformação, e tem assim lugar num quadro económico determinado quase inteiramente fora da cena política formalmente democrática. Na verdade, é quase absolutamente essencial que o sistema escolar pareça ser democraticamente controlado se se quiser contribuir com êxito para a legitimação e reprodução da ordem capitalista.(...) Particularmente em períodos de sério desajustamento entre o sistema escolar e a economia (...) a resposta dos capitalistas esclarecidos à agitação popular é tipicamente dual: melhoramentos materiais e expansão ou reforma educativa." (Bowles e Gintis, 1982:172)

Esta longa citação corrobora assim a tese segundo a qual as duas funções do ensino nos E.U.A. eram, por um lado, a reprodução da força de trabalho necessária ao processo de acumulação e, por outro, a reprodução das relações sociais de produção. Estas funções levavam a que a escola legitimasse as desigualdades sociais através de mecanismos meritocráticos, com base em critérios só aparentemente neutros e objectivos, e reproduzisse as formas de percepção que conduzem à reprodução da ordem social (Stoleroff et al, 1989:16).

Alguns anos após (1981), os mesmos autores reviram a sua tese, reconhecendo que, ao subordinarem a reprodução da força de trabalho inteiramente ao processo de acumulação capitalista, haviam subestimado a complexidade das tensões e contradições entre o sistema educativo e o sistema social no seu conjunto. Por outro lado, os autores, procedendo, de uma forma inadequada, à passagem automática

daquilo que era entendido como o conjunto de condições necessárias à sobrevivência de um sistema para os resultados históricos por ele conseguidos, transformaram condições em necessidades funcionais independentes, sem considerar aquelas contradições e a conflitualidade por elas gerada.

Com muito interesse para a análise da problemática das relações entre a escola e o trabalho apresenta-se o contributo de Claus Ofe. Para o autor (citado por Stoer *et alii*, 1990:39), há dois tipos de relações entre o sistema económico e os subsistemas normativos: a subordinação positiva e a subordinação negativa. A primeira ocorre se as condições dos sistemas ideológico e político são, não apenas produzidas numa sociedade capitalista, mas também necessárias à reprodução dessa sociedade, enquanto a segunda se caracteriza pela sua autonomia e isolamento daqueles subsistemas em relação ao sistema económico. No caso da definição das políticas sociais como a política educativa, o que se verifica é que esta se converte numa estratégia do estado para incorporar a força de trabalho na relação salarial. No entanto, a política educativa não pode ser explicada apenas pelas necessidades de desenvolvimento e acumulação capitalista convertidas em solicitações a que a educação deve dar resposta, porque estas solicitações são mediadas e filtradas pelo estado que as considera ou não válidas, como referimos a propósito no Capítulo I.

No caso de Portugal, dado o contexto semiperiférico em que o país se insere⁴⁴, a relação entre a política educativa e o processo de acumulação deve ser concebida em termos de correspondência negativa (Stoer *et alii*, 1990:39). Isto significa que a relação entre a escola e o trabalho não se caracteriza por uma coexistência harmoniosa, em que a escola se limita a produzir qualificações que virão a ser utilizadas pelo trabalho, decorrendo a legitimação das políticas educativas das vantagens materiais resultantes dessa harmonia, mas em que a escola dá o seu

⁴⁴ Diversos autores procuraram dar ao conceito de semiperiferia, criado por Imanuel Wallerstein, uma materialidade que o autor de facto não conseguiu. Para o efeito, ver FORTUNA, Carlos (1987), *Desenvolvimento e Sociologia Histórica: acerca da teoria do sistema mundial capitalista e da semiperiferia* in *Sociologia - Problemas e Práticas*, nº 3 e SANTOS, Boaventura Sousa (1992), *O estado e a sociedade em Portugal*. Porto: Edições Afrontamento

contributo para o trabalho procurando excluir e prevenir as tendências críticas e/ou destrutivas relativamente ao processo de acumulação de capital.

Esta correspondência negativa entre a educação e o trabalho em países semiperiféricos como Portugal, segundo Fritzell (cit. por Stoer, 1990:40), deve-se a que, nestes, as preocupações de legitimação das políticas aumentam em resultado da intervenção do próprio estado no processo de desenvolvimento económico e dos seus objectivos de modernização, de que deriva uma acumulação de capital condicionada.⁴⁵ Uma correspondência positiva no sentido de que a escola estaria directamente subordinada ao trabalho, fornecendo-lhe as qualificações necessárias, poderia colocar em questão a função de legitimação, o que não deixaria de suscitar fortes tensões sociais e políticas⁴⁶.

O funcionalismo, ao analisar as relações entre a educação, o trabalho e o emprego considera, por um lado, que a escola desempenha um papel fundamental na transmissão de qualificações eventualmente mobilizáveis nas situações de trabalho e, por outro, a intervenção do estado no planeamento da mão de obra em função do equilíbrio ou desequilíbrio existente entre a oferta e as necessidades do sistema produtivo (Stoer *et alii*, 1990:35). Por aqui se vê que a análise, compreensão e explicação das relações entre escolarização e o trabalho passam pela problematização de um conceito que tem estado no centro do debate destas relações - o de qualificação - que, seguidamente, abordaremos.

⁴⁵ O papel do estado português no processo de desenvolvimento económico reafirmou-se com o processo de normalização, como, em tempo oportuno, foi referido.

⁴⁶ A análise de Stoer, Stoleroff e Correia (1990) centra-se na interpretação dos efeitos da introdução das novas tecnologias em Portugal, notando que no nosso país se tem colocado a ênfase na vertente expressiva e não instrumental das tecnologias, pondo em relevo sobretudo os seus efeitos positivos na sala de aula. Trata-se, assim, de uma posição mitigada relativamente ao papel das novas tecnologias, visto que, em países do centro, é explícita a importância dessas tecnologias na preparação dos jovens para o mercado de trabalho, de acordo com o princípio da subordinação positiva enunciado por Claus Ofe.

3. Entre a escola e o trabalho: o conceito de qualificação

Correia (1991) define a qualificação como o resultado dos saberes, saberes-fazer, saberes-ser e saberes-transformar(se) adquiridos no decurso de um processo de formação (formação inicial, formação contínua e reciclagens profissionais, acções formais e informais de formação) e das suas experiências de vida, de entre as quais desempenham um papel importante as experiências profissionais, chamando simultaneamente a atenção para a dimensão sócio-histórica da sua construção e definição. Alaluf (1991) também reconhece que a qualificação não se reduz apenas à aquisição de gestos técnicos imprescindíveis ao desempenho profissional num posto de trabalho; ela é, sobretudo, um conceito social que inclui igualmente saberes adquiridos na escola e fora dela, designadamente saberes "clandestinos" e informais.

De facto, o conceito de qualificação tem-se mostrado relevante na estruturação dos discursos que analisam as relações entre a educação e o trabalho, constituindo simultaneamente um operador ideológico que tem dificultado a análise crítica da natureza dessas relações. Na realidade, este conceito foi mobilizado com muita insistência para legitimar as políticas educativas nos anos 80, na medida em que, ao atribuir-se os problemas do desemprego ou as dificuldades de obtenção do primeiro emprego por parte dos jovens à sua "desqualificação", apontou-se como solução o reforço e estreitamento das relações entre educação e trabalho como a condição imprescindível para a superação destes ou de outros (recentes) problemas sociais como a(s) exclusão(ões) social(ais) (Correia, 1998:161).

As reflexões em torno deste conceito incrementaram-se em consequência de um certo discurso político que tem associado a educação e, em particular, a escolarização, ao processo de modernização e desenvolvimento económico. Na realidade, as mudanças registadas nas características técnicas dos processos de produção e, em especial, a introdução das novas tecnologias exigiriam, de forma automática, uma elevação da qualificação dos trabalhadores, a que os sistemas

educativos deveriam responder. A subqualificação ou desqualificação dos jovens constituiria, deste modo, a justificação quer para as dificuldades verificadas aquando da sua entrada no mercado de trabalho, quer para os índices crescentes de desemprego, em resultado da inadequação e descoincidência entre as exigências técnicas dos sistemas produtivos e dos postos de trabalho disponíveis perante as competências possuídas pelos candidatos ao trabalho, transmitidas/adquiridas no sistema educativo. Por outro lado, o défice de qualificação dos trabalhadores constituiria um sério obstáculo ao desenvolvimento económico e à modernização dos sistemas produtivos.

Neste sentido, como notou Correia (1991), tem-se verificado uma tendência para associar a qualificação profissional com as competências técnicas e tecnológicas, estabelecendo entre ambas uma relação directa (Correia,1998:161):

"O pressuposto básico do "discurso político" que tende a hegemonizar o actual processo de produção de "subjectividades educativas" é de que existiria uma relação directa entre o processo de complexificação tecnológica dos contextos de trabalho, a estrutura das qualificações exigidas aos trabalhadores e a estrutura dos empregos entendida como a codificação jurídica das qualificações exigidas para o acesso ao trabalho e para a progressão profissional."

Assim, a competição económica e a "revolução tecnológica", a par das dificuldades percebidas no acesso ao trabalho pelos diferentes grupos de interesse na educação, terão pressionado para que as políticas educativas incorporem esta articulação entre as mudanças tecnológicas verificadas no sistema produtivo e a necessidade de transmissão pela escola de novos saberes e competências técnicas e tecnológicas, base das novas qualificações, na tentativa de os grupos sociais, que fazem da aquisição de capital cultural um meio de mobilidade social, evitarem a perda da sua posição social. Neste contexto, escreveu Stoleroff *et al* (1989:16):

"Os grupos de interesse educacionais mais populares têm, muitas vezes, cedido à aliciante destas perspectivas, devido a novas dificuldades percepcionais na procura dos primeiros empregos. Mesmo as classes médias tradicionais que, no passado, eram um suporte para educação universal, desejam cada vez mais uma educação para os seus filhos que proporcione supostas qualificações profissionais que os proteja de uma mobilização descendente."

Mas, em boa verdade, esta relação mostra-se redutora na medida em que a escola, para além de saberes e competências estritamente de natureza técnica inerentes ao desempenho de tarefas no posto de trabalho, também é responsável pela transmissão de saberes de outra natureza, como sejam os ligados à interiorização das relações sociais de autoridade, da aprendizagem da disciplina e do dever, isto é, competências que preparam para uma adequada integração em colectivos de trabalho onde será necessário trabalhar em equipa, gerir situações de conflito, possuir capacidade de negociação ou saber definir e estabelecer uma estratégia pessoal com vista à progressão e mobilidade profissionais (Correia, 1991).

Aliás, é neste contexto que se insere a problemática da cidadania no trabalho. Na realidade, a cidadania não tem sido suficientemente debatida visto entender-se que, na sua relação com o trabalho, ela se reduziria ao direito ao emprego, o que tem conduzido ao abandono pelo campo da educação de preocupações relacionadas com o seu aprofundamento, limitando-se, na relação com o trabalho, à centralidade de uma espécie de engenharia social à qual são atribuídas potencialidades aparentemente inesgotáveis (Correia, 1998:161). É também esta a perspectiva de José Madureira Pinto (1990:64) que, ao abordar a necessidade de democratização de um espaço de aprendizagem social como é o do trabalho, através designadamente da introdução de modalidades de gestão participada, manifesta nestes termos as suas dúvidas relativamente às possibilidades de mudança da actual situação:

"Quanto à possibilidade de o processo de reconversão das estruturas produtivas nacionais poder vir a ser acompanhado da generalização de modalidades de gestão

participada, antecâmara necessária, mas não suficiente de desburocratização e democratização das organizações, a previsão tem de ser igualmente pessimista. Tudo indica, na verdade, que, salvo para alguns sindicalistas e uns tantos militantes das ciências sociais, a extensão da cidadania ao espaço da produção há-de continuar a ser em Portugal uma questão tabu."

Neste sentido, o incremento global das qualificações, traduzido quer pela proliferação de profissões técnicas especializadas e a transferência de população activa de grupos profissionais com menores qualificações ou não qualificados para outros com qualificações superiores, seria conseguido quer através da transmissão/aquisição de competências técnicas e tecnológicas na escola, quer pelo aumento do número médio de anos de presença e frequência da escola por parte dos jovens, o que se traduziria pela elevação do nível de instrução global dos trabalhadores e da população.

Entretanto, Alaluf (1991) e Correia (1991:27) consideram oportuno o estabelecimento da distinção analítica entre a qualificação do trabalhador e a qualificação do posto de trabalho. À primeira corresponderia o conjunto de competências adquiridas durante o período de escolarização, nomeadamente, e constituiria uma característica do trabalhador. A segunda seria uma propriedade do posto de trabalho, englobando competências e "gestos profissionais" necessários à realização das operações exigidas por um trabalho específico. Assim, não existiria uma relação directa e funcional entre ambas, na medida em que a qualificação do trabalhador é independente do trabalho que executa e, em simultâneo, a qualificação do posto de trabalho se define também independentemente das qualificações daqueles que o exercem.

Apesar desta distinção que tem sobretudo uma natureza heurística, não é possível a compreensão do conceito de qualificação sem ter em conta, simultaneamente, o trabalhador e o posto, pelo que a qualificação é "uma relação de emprego", como afirma Alaluf (1991:33):

"Não é o posto que não gasta nenhum trabalho que é remunerado, mas o assalariado. Do mesmo modo, a classificação do trabalhador não é compreensível como puro conhecimento, mas apenas na medida em que é posta em relação como trabalho. Assim, a qualificação constitui-se como relação do trabalhador com o seu trabalho, isto é, com o emprego."

A corrente funcionalista parte igualmente do pressuposto segundo o qual a trajetória profissional constituiria uma consequência directa de uma trajetória escolar, terminada com a aquisição de um título ou diploma. No entanto, como atrás referimos, se esta lógica de sequencialidade ainda era aceitável até aos anos 70, onde ao período de formação se seguia, de forma mais ou menos segura e sem sobressaltos a inserção no trabalho, as características da relação salarial desde meados de 70 introduziram elementos de precariedade, incerteza e imprevisibilidade que colocaram em questão essa transição linear. Assim, a relação estável e sequencial entre a educação e o trabalho, que supunha uma correspondência entre o título e a ocupação, está longe de se concretizar, o que obriga a rever a própria lógica sequencial estabelecida, quer porque em vez dela se têm desenvolvido alguns processos de concomitância entre educação e trabalho, quer porque a ligação entre o trabalho e o emprego tem afrouxado e por isso não parece pertinente investir num emprego, quer ainda porque, como já referimos, tem diminuído a centralidade do trabalho na vida das pessoas⁴⁷.

A distinção entre qualificação do posto e qualificação do trabalhador não é, por outro lado, aceite por várias correntes que argumentam que o mercado de trabalho, tendencialmente, tenderá a determinar a ocupação dos postos de trabalho pelos trabalhadores com as qualificações mais adequadas, muito embora aceitem a frequente não coincidência entre as qualificações do trabalhador e as do posto de trabalho ou vice-versa. De facto, são extremamente frequentes algumas

⁴⁷ Ver GORZ, André (1988), *Métamorphoses au travail*, Quête du sens. Paris: Éditions Galilée

descoincidências entre as competências formalmente possuídas pelo trabalhador e certificadas pelo título escolar em relação às exigidas e accionados pelo mercado de trabalho. Correia (1991) identifica um conjunto delas, entre as quais destaca a descoincidência entre a qualificação exigida pelos postos de trabalho relativamente àqueles que de facto os ocupam, as competências accionadas num posto em relação às que estavam inicialmente previstas, a descoincidência entre a definição jurídica dos diferentes níveis de qualificações em relação às utilizadas e/ou detidas e, finalmente, o não reconhecimento de outras competências possuídas, que não são estritamente de natureza técnica, nem são certificadas pelos títulos escolares.

Diversos autores assinalaram descoincidências múltiplas entre o título e o posto. Como escreve Alaluf (1991:36), a qualificação constitui um operador produzido por juízos sociais que serve para distinguir, classificar e hierarquizar os assalariados, encontrando-se no palco de diversas lutas sociais que têm oposto os assalariados aos empregadores e mesmo os assalariados entre si. José Madureira Pinto (1993:180), depois de corroborar a não existência de correspondência entre título e posto assente em “imperativos tecnológicos fixos e incontornáveis”, refere que a hierarquia das qualificações é palco de conflitos sociais que, tendo na sua origem a necessidade de afirmação de diferentes culturas profissionais, também não é alheia à força das diferentes classes e fracções de classe.

De igual modo, Pierre Bourdieu encara a questão entre o título e o posto como uma versão modificada das relações entre a educação e o trabalho. Em oposição ao funcionalismo, que defende a dependência da escola face às exigências do sistema produtivo, Bourdieu (1975:114) defende a existência de autonomia relativa entre os dois sistemas e, por consequência, entre título e posto. Nem sempre estas relações terão sido caracterizadas desta forma. Na realidade, em modos de produção anteriores, em que o capital cultural incorporado era reduzido, essa relação seria mais directa; hoje, porém, com a elevação do capital cultural incorporado, o facto de

a escola ser a instância responsável pela produção de agentes, transferiu para esta uma centralidade que anteriormente não possuía.

Bourdieu não deixa de colocar em questão a problemática da transmissão pela escola de competências técnicas, tal como foi posta pelo funcionalismo. Na realidade, a escola, para além destas, é também responsável pela manutenção da posição social dos agentes que, sendo relativamente independente da reprodução de competências técnicas, faz depender a escola mais daquela do que destas. A autonomia da escola em relação ao sistema económico ocorre por via de um elemento dotado de um valor universal e intemporal - o título - que pode (ou não) implicar a posse de competências técnicas pelos seus possuidores. Neste processo, o sistema económico reage com hostilidade, aumentando a conflitualidade entre a instância responsável pelos títulos relativamente às que possuem os postos - as empresas. Neste contexto, dado que a força dos possuidores de títulos é tanto maior quanto mais elevado for o grau por eles detido, o interesse dos empresários orienta-se no sentido de controlar a instância produtora de títulos, tendo como objectivo final tornar a escola dependente da economia, visando a reprodução técnica. As estratégias mobilizadas são contraditórias: uns apostam na aquisição de capital cultural como meio de afirmação social, procurando afirmar o valor do título; outros, procuram controlar os títulos e os mecanismos que lhes dão acesso, desvalorizam a educação escolar e anunciam a desqualificação dos candidatos aos postos de trabalho.

Subsistem, em todo o caso, dificuldades na definição de qualificação profissional, visto que, por um lado, nem todas as competências adquiridas na escola são formalmente consagradas em diplomas e títulos e, por outro, há competências adquiridas fora do contexto escolar que não são certificadas o que, em ambos os casos, nos remete para o processo de reconhecimento e validação social de saberes e títulos. A legitimação dos saberes e a consagração jurídica das competências adquiridas é formalmente efectuada pela escola, por delegação do estado, sob a forma de diplomas e títulos escolares, como atrás referimos. Esta delegação introduz

uma relação de autonomia relativa entre a escola e o mundo da produção na medida em que, competindo àquela determinar a hierarquia dos títulos escolares, a sua validação social é influenciada sobretudo pelo regime de acumulação económica (Pinto, 1994) que se sobrepõe à lógica da autonomia relativa a do estabelecimento conflitual de qualificações no campo profissional. Na realidade, como refere Alaluf (1991:33), apesar de diversas tentativas de legitimar o lugar ocupado por cada um e de “naturalizar” as hierarquias daí resultantes, o que alguns procuram fazer através do deslizar da noção de qualificação para a de competência, a classificação e hierarquização das qualificações é o resultado de dinâmicas sociais em que a discussão, a negociação e o conflito estão presentes.

Na realidade, muito embora não seja o único, o título ou diploma escolar emitido pela escola tem constituído de forma crescente o principal meio de reconhecimento e certificação da qualificação do trabalhador. Contudo, o diploma possui um valor social que não depende em exclusivo da sua complexidade, mas também da maior ou menor quantidade de diplomas da mesma natureza existentes no mercado de trabalho. Desta forma, paradoxalmente, assiste-se de forma progressiva à desvalorização social de diplomas e títulos escolares à medida que, em resultado do alargamento e universalização de sucessivos graus da hierarquia escolar, aqueles diplomas se têm banalizado e que nalguns países atinge já o próprio ensino secundário (Paci, 1977)⁴⁸. Mateo Alaluf (1991:36) explica a desvalorização dos diplomas escolares da seguinte forma:

“A qualificação não se reduz, contudo, a nenhum dos termos desta relação (o autor refere-se às relações entre a formação e emprego). Assim, (...) não basta um aumento do nível de instrução dos trabalhadores para transformar as estruturas do emprego. Assiste-se, então, a uma desvalorização relativa dos títulos escolares cujas principais vítimas serão,

⁴⁸ PACI, Massimo (1982), “A educação e o mercado de trabalho capitalista” in GRÁCIO, Sérgio; MIRANDA, Sacuntala e STOER, Stephen, *Sociologia da Educação* - I. Lisboa: Livros Horizonte

paradoxalmente, os não detentores desses títulos que se encontrarão desprovidos em relação aos critérios cada vez mais elevados que permitem o acesso ao emprego."

Parece pertinente colocar em relevo o último período desta passagem de Alaluf visto que, se, no passado, a não frequência da escola por parte de determinados grupos sociais, geralmente os mais desfavorecidos, os penalizava severamente em relação àqueles que iam à escola, a desvalorização dos títulos escolares continua a penalizar os mesmos grupos sociais. De facto, a posse de títulos escolares inferiores na respectiva hierarquia, outrora com alguma importância, coloca hoje os seus possuidores em posição difícil no acesso ao trabalho, até porque, como observa Madureira Pinto (1993:180), a desvalorização de títulos escolares é menor à medida que se sobe na hierarquia, o que penaliza em menor escala aqueles que possuem títulos mais elevados. Não deixa, em qualquer caso, de constituir um paradoxo: os grupos sociais situados em posição inferior, obrigados compulsivamente à presença na escola em resultado do prolongamento do período de escolarização, continuam a ser, como já o eram, os mais penalizados pela desvalorização dos diplomas, apesar dos custos directos e indirectos decorrentes do prolongamento das trajectórias escolares.

Contudo, para além desta desvalorização deslizando e tendencial dos títulos escolares em resultado da sua abundância, existem mesmo estratégias de desvalorização e deslegitimação de diplomas académicos levadas a cabo pelos empregadores a pretexto da má qualidade da educação fornecida pela escola (Pinto, 1991:24). A autonomia relativa da escola nem sempre tem sabido contrariar com eficácia esta tendência, a qual, por outro lado, se tem desenvolvido com a complacência do estado que permite que, direitos inerentes à posse de determinado diploma escolar, estejam bem longe de ser usufruídos pelos respectivos titulares.

É neste contexto que Harry Braverman (1974) chama a atenção para aspectos, simultaneamente interessantes e contraditórios, da suposta elevação da qualificação

dos postos de trabalho como consequência do desenvolvimento tecnológico e organizacional, a que atrás fizemos referência. Segundo ele, a diminuição verificada na quantidade de trabalhadores indiferenciados, que se transferiram para categorias como "operadores" (de máquinas) ou "artífices", encarada como uma "promoção" para categorias de qualificação mais elevada, foi, em última análise, um processo de mistificação da realidade na medida em que, objectivamente, se tratou de uma manipulação estatística. De facto, o aparecimento da categoria estatística de "operador de máquina" semiqualficou um conjunto importante da população activa anteriormente integrada nos trabalhadores indiferenciados, devido simplesmente à ligação destes trabalhadores à máquina e à importância que esta adquiriu no processo de mecanização da indústria.

Contudo, como é bom de ver, este processo de qualificação reduziu-se a uma estatística de recenseamento, sem qualquer avaliação objectiva das diversas situações, visto que, nomeadamente, a rotinização na utilização da máquina pode sugerir que não existe razão aparentemente válida para a colocação dos "Operadores" num patamar acima de outros trabalhadores. De facto, no seio deste grupo sócio-profissional, a aprendizagem faz-se essencialmente no próprio local de trabalho, as instruções transmitidas aos trabalhadores têm uma natureza prescritiva, a vigilância sobre eles é apertada, a repetição de tarefas torna-se uma constante, o período de formação é curto, requerendo-se, para o desempenho, em regra não mais que condições físicas e psicológicas normais para a realização do trabalho. Assim, se, por um lado, há trabalhos inseridos na categoria de indiferenciados que exigem qualificações mais elevadas que as de "Operador", mesmo ao nível da preparação, por outro lado, o modelo dominante na organização do trabalho requer escassas qualificações, adquiridas, em regra, nalguns dias, semanas e menos frequentemente, meses de formação.

Assim, esta "promoção" estatística das qualificações reveste um carácter de alguma artificialidade, tendo resultado quer da redução acentuada no número dos

trabalhadores agrícolas, quer da progressiva afirmação dos trabalhadores dos serviços (Braverman, 1974:258). Na verdade, no primeiro caso, não se teve em conta que os trabalhadores agrícolas não são, como as estatísticas o pretendem fazer crer, um grupo sócio-profissional homogéneo caracterizado pelo seu baixíssimo nível de qualificação, visto que, se existe uma fracção em que isso acontece, também há outro(s) com qualificações ligadas a conhecimentos sobre a terra, aos fertilizantes e sua utilização, às alfaías agrícolas, às habilidades necessárias para o amanho da terra. Já no que aos trabalhadores de serviços concerne, são incluídos em categorias supostamente mais qualificadas estratos de trabalhadores que, apesar de não se incluírem no grupo dos "trabalhadores manuais", nem por isso o tipo de tarefas que executam e os índices salariais que possuem permitem uma conclusão segura e definitiva. Trata-se, tão só, de uma prática estatística corrente que se traduz na atribuição nomeadamente a trabalhadores de escritório e estratos congéneres de um grau mais elevado de qualificação, formação, prestígio ou posição de classe pelo simples facto de não se tratar de trabalho manual, e que, radicando embora numa concepção ideológica das sociedades que aceitam a superioridade do trabalho intelectual sobre o manual, carece, no entanto, de fundamentação científica.

Na realidade, o aumento do número médio de anos passados na escola, segundo Braverman, teve a ver sobretudo com a mobilidade das populações dos campos para as cidades, transferência que acarretou quer a necessidade de socialização dessas populações, substituindo-se a família pela escola nesse processo, quer a sua necessidade de instrução em áreas imprescindíveis à vida urbana (número e cálculo, escrita, leitura, etc.). Por isso, continua a encorajar-se a população a incrementar a escolarização no sentido de facilitar o ingresso directo numa carreira, o que, face às exigências qualificacionais de boa parte dos postos de trabalho, começa a configurar um fenómeno já evidenciado noutros contextos de sobrequalificação da mão de obra ou de excesso endémico de qualificações por parte da população. Braverman (1974:260), a propósito escreve:

"Durante o pós-guerra, o ritmo acelerado da acumulação de capital estimulou a procura de gestores e semigestores especializados e de outros quadros, e esta procura, numa situação de subsídio governamental à educação, trouxe consigo, como era de esperar, uma tão grande oferta de licenciados que, por fins dos anos sessenta, começou a manifestar-se como excessiva. O encorajamento dado a toda uma geração a formar-se para uma "carreira", quando pelo menos três quartos dessa geração só teriam disponíveis empregos manuais exigindo qualificações mínimas, e oferecendo salários de operário, cedo começou a ter efeitos contraproducentes."

Esta tese de Braverman, que radica na crescente extensão da aplicação dos princípios tayloristas da organização do trabalho, articula-se, segundo Stoer (1988), com a da escola francesa da economia da regulação (Boyer, Lipietz, Coriat). Para esta escola, o processo de acumulação do capital no fordismo estaria relacionado sobretudo com uma exploração intensiva do trabalho, o que se traduziu por uma concentração das qualificações em categorias profissionais de concepção, supervisão, manutenção e controle, enquanto, em simultâneo, se promovia a desqualificação dos trabalhadores directamente ligados ao processo de produção.

Em qualquer caso, a consequência mais imediata desta situação tem sido a dissolução de capital cultural adquirido na escola e as regressões culturais, tão evidentes no fenómeno do analfabetismo funcional, ocasionadas pela não mobilização e não aproveitamento nos contextos onde se desenrolam as práticas sociais dos saberes adquiridos na escola (Pinto *et al*, 1990).

Uma outra interpretação admite mesmo, situação aliás muito frequente, que o desenvolvimento da educação não tenha qualquer relação com a estrutura do emprego. Assim, a escolarização constituiu uma forma de reduzir o desemprego e as possíveis tensões sociais daí decorrentes, retardando a entrada dos jovens no mercado de trabalho. Paradoxalmente, o aumento da escolarização introduz no mercado de trabalho títulos e saberes com dificuldades de inserção, pelo que o encorajamento da população para a educação, na convicção de ela possibilitar a

entrada directa para uma "carreira", quando algumas evidências não ratificam a existência desta transição segura para o trabalho, contribuem também para o excesso de qualificações para postos de trabalho com qualificação mínima.

Por outro lado, mesmo a elevação da exigência de qualificação mínima dos postos de trabalho não tem relação com necessidades educativas acrescidas, mas tão somente com a disponibilidade no mercado de qualificações escolares elevadas, na medida em que os empregadores passam a utilizar como critério de selecção para o posto de trabalho os indivíduos com diploma mais elevado, mesmo quando o conteúdo das tarefas a desempenhar não justifique, dada a sua escassa complexidade, níveis tão altos de qualificação. Desta forma, o diploma escolar transforma-se no instrumento mais fácil de seleccionar o candidato ao posto de trabalho. É ainda Braverman que, a propósito, escreve (1974:267):

"No modo de produção capitalista, o prolongamento de uma "educação" cada vez mais vazia, combinado com a redução do trabalho a tarefas cada vez mais simples e ignorantes, representa o desperdício de anos de educação e uma desumanização nos anos que se lhe seguem."

Por outro lado, a educação garante emprego a um massa considerável de pessoas (inspectores, administradores, professores, serviços de apoio, construção, equipamentos, etc.), pelo que se torna difícil imaginar qualquer sociedade sem a existência desta estrutura educativa o que, a acontecer, não deixaria de desencadear conflitos sociais. É também neste sentido que Bourdieu (1975:115) sublinha que a escola possui uma lógica própria, o que faz com que ela tenda a organizar-se em função de imperativos inerentes à sua reprodução interna. A função essencial da escola seria, então, para Braverman, a de custódia, de modo a conceder estabilidade à família, à comunidade e à sociedade, pelo que os jovens passam a ter unicamente lugar na escola. Daqui decorre, segundo ele, uma ausência de objectivos para a escola, um vazio, na medida em que quanto mais há para aprender, menos razões

parecem existir para se ensinar, o que degenera em (e, em certa medida, explica) a oposição dos jovens à escola.

Entretanto, sendo a relação entre educação e trabalho normalmente "falsa", daqui não resulta, como se poderia concluir, uma reversão da tendência para a procura de educação e, conseqüentemente, de uma redução do período de escolarização, uma vez que não se prefigura qualquer alternativa. Assim, assiste-se a um fenómeno de sobrequalificação dos trabalhadores, o que levou Berg⁴⁹ a afirmar que as realizações educativas já excederam as necessidades da maioria dos empregos, não podendo a procura de trabalho qualificado ser explicada pelas transformações tecnológicas que afectariam a maioria dos empregos. Pelo contrário, e paradoxalmente, a elevação do nível de educação pode constituir um encargo para os empregadores devido à não concretização pelo espaço do trabalho de expectativas e aspirações construídas na escola e levar à conseqüente insatisfação profissional dos trabalhadores em diversas categorias profissionais.

Em síntese, as conseqüências directas deste excesso de qualificações são, por uma lado, a desvalorização social de diplomas e títulos escolares, a que já fizemos referência, e, por outro, a constante dissolução de capital escolar. Na realidade, nos anos 50 e 60, atribuíam-se o desemprego à falta de qualificação necessária para aceder a um posto de trabalho visto que se verificava uma inadequação funcional dos desempregados a uma indústria que, crescentemente, exigia níveis educativos mais elevados. A resposta consistiu, genericamente, quer em fornecer educação a toda a gente, quer em prolongar o mais possível o período de escolarização, o que levou a que os níveis de qualificação entre empregados e desempregados se tivessem aproximado e, nalguns casos, o destes ultrapassou mesmo o daqueles. Esta situação constituiu uma conseqüência directa da elevação global do nível de instrução que, como o concluíram Roger Establet e Marcelle Stroobants⁵⁰, foi particularmente

⁴⁹ Citado por Braverman, 1974:263

⁵⁰ Cf. ESTABLET, Roger, «Le niveau monte» e STROOBANTS, Marcelle, «Le niveau monte à la tête» in *Critique Régionale, Cahiers de Sociologie et Économie Régionale*, n° 18, Bruxelles, 1993

evidente em resultado da maior rapidez verificada na elevação do nível de instrução das mulheres.

Por outro lado, como sublinham Freyssenet e Friedman⁵¹, o desenvolvimento tecnológico não conduz automaticamente a um aumento de qualificação do trabalho, mas por vezes à sua desqualificação, mesmo que ele seja ocupado por trabalhadores cada vez mais escolarizados. A questão depende, assim, dos próprios modelos de organização do trabalho. Numa organização taylorista, em particular, se é aceitável que, nalguns sectores, tenha ocorrido a necessidade de elevação dos níveis de qualificação, o mesmo não se passou com uma fracção importante de trabalhadores os quais, perante factores como a decomposição das tarefas, a automatização e rotinização dos processos de trabalho, continuaram a realizar tarefas desqualificadas. A relação directa, linear e automática entre a educação e o trabalho está, desta forma, posta em questão; esta relação é, sobretudo, complexa e contraditória, o que tende a ser ocultado pelo discurso dominante sobre as relações entre a educação e o trabalho.

A problematização destas relações, no entanto, não ficaria completa sem nos questionarmos sobre uma outra dimensão: a que se refere à construção das aspirações dos jovens e, em particular, do seu projecto profissional. De facto, dado o prolongamento dos trajectos escolares, a construção do projecto pessoal tende a coincidir cada vez mais com a presença na escola, o que atribui a esta uma centralidade cada vez mais relevante na configuração daquele. Neste sentido, a nossa próxima análise tentará colocar algumas questões em torno das relações escola/trabalho, agora vistas na perspectiva da construção de futuros profissionais possíveis, nas estratégias mobilizadas para o efeito e nos constrangimentos associados às opções e, consequentemente, aos resultados.

⁵¹ Citados por CORREIA (1991), «Formação e Mundo do trabalho» in *Manual do Formador*. Porto: GETAP

4. Escola e trabalho: projectos, trajectos e identidades

A adolescência constitui um período da vida decisivo para a construção da identidade pessoal. Esta engloba o conjunto de sucessivas interacções, de introjecções e projecções psico-afectivas, emocionais, sociais, envolvendo dimensões biológicas, individuais e sociais e contém não só o conjunto de impulsos, apetências, necessidades, capacidades, aspirações, expectativas e ambições, mas também os desenvolvimentos e qualidades adquiridos ao longo de todas as identificações anteriores (Fernandes, 1990:69). De outro modo, a identidade não é obtida de uma vez por todas, mas contrói-se e reconstrói-se ao longo da vida, não sendo, por outro lado, objecto de uma construção individual, uma vez que depende do julgamento dos outros, de orientações e definições próprias, sendo desta forma um produto de sucessivas socializações (Dubar, 1997:13).

As abordagens culturalista e funcionalista têm acentuado no processo de formação do indivíduo a incorporação dos modos de sentir, agir e pensar de determinado grupo social, da sua visão do mundo e da sua relação com o futuro, quer se trate do grupo doméstico ou familiar em que se realizou a primeira infância - o grupo de pertença - quer do grupo exterior em que o indivíduo veio posteriormente a integrar-se e ao qual se refere subjectivamente - o grupo de referência. Para estas perspectivas, o indivíduo torna-se um ser socialmente identificável pela interiorização das normas, valores e disposições características de um destes grupos (Dubar, 1997:60).

A perspectiva culturalista coloca a ênfase no facto de cada indivíduo considerar como modelo e guia do seu comportamento a sua própria cultura, raramente tentando imitar modelos de outras culturas, mesmo quando os conhece. É, deste modo, o grupo de origem que define a pertença social do indivíduo. Mesmo no caso de os indivíduos entrarem em contacto com culturas que possuem características diversas das suas, pertencentes a outros grupos, este contacto constitui-se como um

treino para assimilação da cultura de pertença, a que corresponde à sua experiência de base incorporada logo na primeira infância. Esta perspectiva, constituindo um contributo para a explicação do processo de reprodução cultural, mostra-se, contudo, incapaz de fornecer instrumentos de análise e compreensão das mudanças culturais actuais ou das dinâmicas sociais.

Por sua vez, dentro das perspectivas funcionalistas, o conceito de socialização antecipatória proposto por Merton pode apresentar algum potencial heurístico, ajudando a compreender o processo de inserção no grupo de referência. Merton propõe-se descortinar a razão ou as razões pelas quais os indivíduos, em determinadas situações, se definem ou se referem positivamente a um grupo social, que não é o seu grupo de pertença. Para o efeito, desenvolve o conceito de "frustração relativa" segundo o qual cada um julga a sua situação comparando-a com a de uma categoria ou grupo diferente do seu, visto que os membros subordinados ou não integrados de um grupo têm sempre tendência para partilhar os sentimentos e os valores do núcleo mais prestigiado (Dubar, 1994).

As motivações para este comportamento são diferenciadas, podendo ir desde o desejo de aceitação a expectativas de motivações de mobilidade. O que preocupa Merton (citado ainda por Dubar, 1994:59) são, assim, as situações possíveis quando se desencadeia de forma intensa este processo de identificação de um indivíduo com um grupo de referência. Tipologiza-as em quatro. Por um lado, a instituição ou a estrutura social oferece oportunidades de mobilidade, de modo que a competição entre os membros do grupo fará a selecção, integrando-se uns, ficando outros excluídos. Por outro, a instituição ou a estrutura social não viabiliza oportunidades e ocorre um processo de frustração colectiva, satisfeita nomeadamente pelo desencadeamento de uma acção reivindicativa. Em terceiro lugar, podem fazer-se actuar mecanismos de solidariedade, pelo que os valores partilhados são um misto dos dominantes e dos valores de base (grupo de pertença). Finalmente, a própria instituição provoca uma segmentação do grupo em subgrupos com as características

mencionadas anteriormente: os que aderem aos valores dominantes, os que combinam uns e outros, os que optam pela acção reivindicativa e os que, reconhecendo a impossibilidade de ascensão, caem na anomia. Neste caso, ocorre um processo de adesão diferencial aos valores do grupo dominante, em atenção à história anterior do grupo social de origem, sobretudo para aqueles em que se verifica a tendência para o prolongamento de uma trajectória anterior de mobilidade.

A escolha do grupo de referência depende da intensidade da circulação da informação sobre as diversas categorias de indivíduos susceptíveis de servirem como referência e da amplitude das redes de interacção entre os agentes, pelo que uma proximidade social se revela imprescindível para que possam constituir-se os grupos de referência, na medida em que essa proximidade possibilita a estruturação de redes de interconhecimento e interacção social (Grácio,1986:129). Estas redes permitem que, ao colocar-se ao alcance da percepção dos agentes um número crescente de casos favorecidos pela expansão das aspirações, propiciadas pela elevação dos níveis de vida, tal tenha um efeito positivo no desencadear de aspirações de mobilidade próprias.

Ora, a escola é uma instância de socialização privilegiada para desencadear este processo de expansão de expectativas e aspirações uma vez que tem a possibilidade de conservar os adolescentes por um período cada vez mais longo, não deixando de continuamente produzir neles a crença na possibilidade de ascensão social. Acresce, por outro lado, que este processo na escola tem sido favorecido pelo facto de colocar em contacto, dado o alargamento progressivo da sua base social pela presença de jovens pertencentes a todas as classes e fracções de classe, indivíduos de diferentes grupos de origem, desempenhando desta forma um papel decisivo na construção da identidade social dos sujeitos, designadamente na construção do seu projecto de vida e profissional.

Este processo de projecção pessoal numa carreira futura por identificação com os membros de um grupo de referência vai, desta forma, ao encontro da teoria da socialização antecipatória de Merton, uma vez que a identificação social dos indivíduos apresentaria uma lógica de frustração relativa. Na realidade, comparando-se com os membros do meio envolvente, dotados de um estatuto mais elevado, os indivíduos constroem para si uma identidade não a partir do seu grupo de pertença, mas sim por identificação a um grupo de referência a que gostariam de pertencer e do qual passam a incorporar as normas, os valores, as aspirações, as expectativas e os projectos.

Esta redução da socialização a uma forma de integração social é contestada por outras perspectivas que, negando a socialização como adaptação funcional e inconsciente de um indivíduo a um grupo, põem em relevo a dualidade do social, no sentido em que, no processo de socialização, as lógicas de acção, em vez de únicas, se apresentam heterogéneas, pelo que o indivíduo tem de aprender não só a ser reconhecido pelos outros, mas também a desempenhar as melhores "performances".

Afiguram-se aqui pertinentes algumas notas a propósito do conceito de *habitus* proposto por Pierre Bourdieu. Este autor concebe-o como um princípio gerador de práticas de acordo com a lógica e as suas exigências, com exclusão, portanto, das práticas mais improváveis ou consideradas impensáveis. Neste sentido, o *habitus* assegura uma relação muito estreita entre as probabilidades objectivas, nomeadamente de acesso a um posto de trabalho, e as esperanças subjectivas de ocupação desse mesmo posto. Pondo de lado estratégias arriscadas, as pessoas acabariam por desejar apenas o que têm hipótese de adquirir, tendo em atenção designadamente o seu passado, pelo que o *habitus* ajudaria a explicar fundamentalmente a processo de reprodução social (Dubar, 1997:67).

As condições de produção do *habitus* seriam de dois tipos. Por um lado, poderiam ser a configuração de situações em que se realizou a infância, isto é, a

cultura do grupo de origem incorporada na personalidade, que geraria inaptações sempre que as situações se afastassem do grupo de pertença. Por outro lado, o *habitus* poderia ser o resultado de uma trajectória social intergeracional, uma identificação antecipada com um grupo de referência cujas condições sociais não eram exactamente as do grupo de origem.

Contudo, para Bourdieu, apesar de em ambos os casos, o *habitus* constituir a incorporação de formas de sentir, pensar e agir do grupo de origem enquanto produto de condições objectivas ou impregnação de condições subjectivas, o sujeito é capaz de inventar, na presença de situações inéditas, novos meios e formas de realizar funções antigas, que operam a um nível mais profundo que a tradição e a estratégia familiar. Como refere Madureira Pinto (1994:164), citando Bourdieu (1987), com a preocupação de síntese que caracteriza a teoria deste autor, pretende-se:

"dar conta do facto que as condutas (económicas ou outras) tomam a forma de sequências objectivamente orientadas por referência a um fim, sem necessariamente serem o produto, nem de uma estratégia consciente, nem de uma determinação mecânica. Os agentes caem de algum modo sobre a prática que é a sua em vez de a escolherem num projecto livre ou de para ele serem empurrados por um constrangimento mecânico."

Procurando superar o dualismo representado por concepções que punham, na concepção do projecto de vida e profissional, o acento apenas na escolha livre de uma opção futura ou as proposições que enunciavam os futuros possíveis dependentes de constrangimentos e determinismos inultrapassáveis, a perspectiva de Pierre Bourdieu, sem deixar de sublinhar o peso de constrangimentos de origem familiar ou intergeracional, não deixa de abrir a possibilidade, limitada, temperada, de romper com eles, pondo a ênfase na incerteza e indeterminação da acção. Neste sentido, o conceito de *habitus*, para além de encerrar um potencial significativo ao nível da análise do processo de reprodução social, abre igualmente caminho para a explicação

de estratégias de mudança ancoradas nas potencialidades da acção intencional dos actores.

As aspirações dos jovens, por outro lado, como Sérgio Grácio escreveu (1986), poderão estar relacionadas com as expectativas de mobilidade social inculcadas a partir do espaço família. Neste sentido, os jovens tenderão a prolongar o período de escolaridade o mais possível, em particular chegar a um curso superior, tentando obter o capital cultural que permita a mobilidade ou, consoante os dados recolhidos vêm demonstrando, colocar os jovens a salvo de situações incertas, inseguras e precárias que o mercado de trabalho vem induzindo. A questão que então se coloca é a de saber se a escola não estará a inculcar aspirações e a criar expectativas desmesuradas que se revelem desproporcionadas relativamente à realidade actual do mercado de trabalho que gerem desencanto social e expectativas individuais e sociais que, por via disso, venham a ser defraudadas.

A escola, como instância de socialização, constitui um espaço de construção de aspirações estruturadas nomeadamente pela perspectivação de futuros profissionais possíveis. Esta construção deve ressentir-se de factores ligados ao mundo da produção tais como o desenvolvimento de recursos técnico-económicos e organizacionais, as modalidades da relação salarial, as tendências e flutuações da oferta de emprego ou a gestão da força de trabalho (Pinto, 1991). Assim, a probabilidade de acesso aos postos de trabalho existentes revela-se muito diversificado consoante a origem e a trajectória social do indivíduo, em virtude de factores tão diversos como são o volume e os postos dos trabalho disponíveis, as exigências qualificacionais para a sua ocupação, certificadas ou não, as políticas de recrutamento da mão de obra, as taxas de substituição do capital/trabalho e a atracção e repulsão dos agentes perante certos postos de trabalho.

Apesar disso, a construção das aspirações não se faz sem um processo de interiorização daquilo que é possível, mais ou menos provável e irrealizável em

termos profissionais, do que resulta a construção de futuros sócio-profissionais plausíveis relativamente aos factores atrás mencionados, os quais sem excluir uma margem de acaso, indeterminação, incerteza e avaliação estratégica reforçam a possibilidade efectiva de, a cada uma das posições na estrutura de classes, corresponder um feixe limitado de oportunidades de emprego. Desta forma, os níveis de aspirações inculcados são, juntamente com os saberes e outros dispositivos, uma componente real do funcionamento do mercado de trabalho e também um factor decisivo na reprodução social, em particular da estrutura de classes.

Mas, por outro lado, e ainda segundo Madureira Pinto (1993:67), a escola pode actuar num sentido bem diferente do que descrevemos quanto ao nível da construção das aspirações. Na realidade, o alargamento da base social existente na escola, em resultado do processo de expansão da escolarização, pode, através, da imitação de estilos de vida mais prestigiados dos grupos de referência, gerar aspirações de ascensão social que, não encontrando contrapartida no mercado de trabalho ou na falta de visibilidade dos seus esquemas de progressão e mobilidade sócio-profissional, se podem traduzir quer em frustrações pessoais e familiares, quer numa procura desencantada da educação (Grácio, 1986).

Evidentemente que este processo de expansão das aspirações não ocorre apenas em consequência da expansão da escolarização. De facto, também os meios de comunicação social têm vindo a veicular determinados modelos e padrões de consumo, a induzir necessidades artificialmente criadas, a promover o "emburguesamento" das classes populares por manipulação de aspirações de mobilidade, a ocultar as desigualdades estruturais existentes nomeadamente no espaço do trabalho, a promover um acesso mítico a benefícios de uma também mítica sociedade de abundância (Pinto, 1993). Esta inculcação ideológica promovida pelos meios de comunicação social tem contribuído para a difusão, ao nível da reprodução social, de um consumismo exacerbado de tal forma que, como diz Sousa Santos (1985:872), Portugal se tem vindo a caracterizar por uma descoincidência entre as

relações de produção relativamente às relações de reprodução social, na medida em que, se o atraso continua a ser a característica dominante daquelas, a paridade em relação aos padrões dominantes nos países do centro é a especificidade destas.

As dúvidas que a propósito da inserção no trabalho se levantam não podem, contudo, levar-nos a aceitar a ideia segundo a qual seria necessário proceder ao encurtamento das trajectórias escolares, evitando desta forma a difusão de aspirações de mobilidade social por parte dos jovens. A análise de trajectórias profissionais parece conter algumas das respostas que os jovens utilizam com frequência face às dificuldades enunciadas, que têm passado pela adopção de estratégias caracterizadas pelo aproveitamento de quaisquer oportunidades de trabalho que surgem, procurando posteriormente, com recurso a uma forte mobilidade, melhorar a situação profissional (Alves, 1998).

Paulo Pedroso (1994:183), tendo efectuado, em meio rural, a análise ao tipo de aspirações juvenis sustenta que elas se inclinavam para profissões qualificadas ou altamente qualificadas, enquanto as aspirações ligadas à agricultura ou ao trabalho na indústria são insignificantes, o que pode explicar-se pelo tipo de valores veiculados por uma escola de matriz essencialmente urbana e burguesa. Esta situação coloca em questão a possibilidade de a estrutura local de emprego se revelar incapaz de satisfazer a realização das aspirações dos jovens, que permite colocar duas hipóteses: a elaboração de uma alternativa, o que obriga a conceber um projecto de saída para a satisfação de aspirações profissionais ou a redução das aspirações e a contenção das expectativas face à maior probabilidade de, no mercado de emprego local, conseguir um posto de trabalho. O padrão dominante é constituído, em qualquer caso, pelo grupo de jovens que apostam num projecto de saída, motivado pelas carências associadas às possibilidades de inserção profissional no sistema produtivo local.

Assim, como refere Madureira Pinto (1991:23), existem diversos graus de congruência entre disposições, competências, mesmo as consagradas em títulos e diplomas escolares, e aspirações com os universos prático-simbólicos, quadros de interacção e modalidades de socialização do trabalho, podendo as aspirações construídas no sistema de ensino entrar em contradição com horizontes profissionais possíveis associados a estruturas produtivas anquilosadas ou desequilibradas num contexto caracterizado, como se referiu, por tendências regressivas da relação salarial.

Uma outra perspectiva que procura explicar o aumento da procura social da educação associa-a à ênfase na mobilidade social. Na realidade, as decisões do estudante e da família, no momento da decisão de prolongamento dos estudos, confrontam a posição social que esperam obter com a educação relativamente à posição inicial com intenção de a melhorar ou evitar, pelo menos, a regressão social (Grácio, 1986) ou a contramobilidade social, na expressão de Dubar (1997). Ora, como o investimento escolar varia na razão directa do posicionamento da família na hierarquia social, compreende-se a procura socialmente diferenciada da educação, até porque o investimento, cada vez mais exigente à medida que se sobe na hierarquia dos títulos escolares, não tem cessado de crescer.

A distribuição dos estudantes pela hierarquia dos graus escolares, apenas com base nos seus "dons naturais" (Bisseret, 1978), nas suas capacidades e na inteligência, como defende a ideologia de cariz meritocrático não é suficiente, uma vez que os sobreviventes oriundos de classes populares se auto-seleccionam pela tendência do seu investimento educativo, orientando-se nomeadamente para áreas de estudo onde podem obter melhores resultados, que são também aquelas que pior se perfilam para a continuidade dos estudos.

5. A escola e o trabalho: conclusão

Neste capítulo, procurámos problematizar as relações entre a escola e o trabalho. Com frequência, o discurso político sobre a educação defende a necessidade de se estreitarem as relações entre os dois espaços de aprendizagem social, com o objectivo de resolver alguns problemas sociais contemporâneos. Isto significa que se estaria perante relações caracterizadas sobretudo pela sua desarticulação, responsável, em última análise, por aqueles problemas.

Por outro lado, este discurso tende a ver a escola como a instância responsável unicamente pela transmissão de saberes e competências de natureza técnica, exigidas pelas mudanças tecnológicas ocorridas no trabalho que, solicitariam, desta forma, qualificações mais complexas aos futuros ocupantes dos postos de trabalho.

Contudo, desde Pierre Bourdieu, que se contestou esta função de reprodução técnica da escola como resposta às solicitações do trabalho. Aliás, segundo este autor, as relações entre escola e trabalho não possuem um carácter funcional, sendo caracterizadas pela tensão e o conflito: os responsáveis pelos postos de trabalho desejam controlar a instância produtora de títulos, com o objectivo de a subordinar aos interesses da economia, enquanto a escola tende a conquistar a sua autonomia em relação ao trabalho, com base no facto de possuir a competência, delegada pelo estado, de instância de produção de títulos. É justamente na medida em que se afirmar a universalidade e a intemporalidade do título, que a autonomia da escola em relação ao sistema de produção se afirmará de igual modo.

As relações entre a escola e o trabalho não são, desta forma, relações lineares, simples ou funcionais. Elas caracterizam-se eminentemente por serem relações complexas, envolvendo uma autonomia relativa, visto que, em simultâneo, se estabelecem relações de subordinação e independência entre os dois espaços. Poder-se-ia, num país da semiperiferia como Portugal, considerar que revestem a forma de

correspondência negativa, para utilizar um conceito de Ofe, na medida em que a escola, não implicada directamente com a reprodução do processo de acumulação, ainda assim criaria as condições que a facilitassem, removendo os obstáculos que a dificultam.

No plano diacrónico, estas relações revestiram essencialmente duas configurações. Até aos meados da década de 70, elas envolveram uma sequencialidade temporal estabilizada, visto que ao tempo de educação seguia-se o tempo de trabalho. Simultaneamente, esta sequência pressupôs alguma estabilidade entre a qualificação e o posto, o que não obstou, porém, ao aparecimento de diversas dicotomias (teórico/prático, geral/profissional, cidadania/trabalho) e à manutenção de uma autonomia relativa entre a educação e o trabalho.

A partir dos meados dos anos 70, esta configuração das relações escola/trabalho alterou-se substancialmente. Nascida com as alterações da relação salarial originadas pela crise do modo de regulação social dominante até então, o fordismo, aquelas relações estruturam-se num quadro de instabilidade, precariedade e insegurança. De uma sequência temporal estabilizada escola-trabalho, passou-se para uma sequência em que ao emprego, se sucedem períodos mais ou menos longos de desemprego e regresso à formação; de uma autonomia relativa, transitou-se para uma subordinação da escola e da cidadania perante o trabalho.

Não deixa de ser paradoxal que este reforço da ideologia do trabalho se tenha produzido justamente num contexto marcado pela diminuição do volume de trabalho, o que tem levado alguns autores a antecipar a relevância que o tempo livre poderá revestir nas práticas sociais, a curto prazo, com efeitos importantes ao nível da construção das identidades sociais e profissionais. Por outro lado, as soluções preconizadas para a crise têm girado em torno da flexibilização, se bem que, sob o mesmo conceito, se alberguem realidades radicalmente distintas.

No centro do debate sobre as relações entre educação e trabalho situa-se o conceito de qualificação, na medida em que ele foi frequentemente accionado para legitimar as políticas educativas dos anos 80. Por um lado, as dificuldades de inserção dos jovens no trabalho foram atribuídas à sua “desqualificação”; em segundo lugar, a modernização económica exigia “requalificação” da mão de obra; em terceiro lugar, o desenvolvimento tecnológico e as mudanças no trabalho requeriam novas qualificações, em particular saberes de natureza técnica e tecnológica.

Desde os anos 70, porém, esta relação tem sido posta em dúvida. Assim, colocou-se em questão o facto de o modelo de produção dominante exigir qualificações acrescidas de uma forma generalizada, perante a evidência da desqualificação do trabalho pelo taylorismo; puseram-se em evidência processos de requalificação que não passaram de manipulações estatísticas; identificaram-se situações de realização das mesmas tarefas, com um grau de eficácia semelhante, por indivíduos qualificados diferentemente; descreveram-se diversas descoincidências na qualificação dos possuidores de títulos, as competências por eles supostamente creditadas, e as qualificações exigidas e accionadas nos postos.

Aliás, uma versão transformada da relações entre educação e trabalho é justamente fornecida pela discussão entre o título e o posto. Contrariando a tese da estabilidade entre ambos, tem-se colocado a ênfase na conflitualidade inerente à sua definição, que se centra, em especial, entre as instâncias responsáveis pelos títulos - as escolas - e as possuidoras dos postos - as empresas. As primeiras, na procura da autonomia, relevam a universalidade e a intemporalidade do título; as segundas, procurando subordinar a escola à lógica da acumulação, desvalorizam a formação e desqualificam os candidatos aos postos de trabalho.

Apesar disso, foi notório o aumento do nível de instrução das populações, quaisquer que sejam os indicadores utilizados para o efeito. Este aumento da

qualificação pode traduzir-se em efeitos perversos, particularmente a dissolução de capital escolar, a desvalorização dos títulos escolares, o excesso de qualificações face às exigências colocadas pelo trabalho e a ocorrência de migrações de populações escolarizadas. A desvalorização de títulos não deixa de ser paradoxal, visto que, estando os detentores dos diplomas mais elevados, razoavelmente protegidos da desvalorização, são precisamente os possuidores de diplomas mais baixos aqueles que, de novo, serão mais penalizados.

Por último, analisámos as relações entre a educação e o trabalho, considerando a escola como instância de socialização e, nessa medida, como espaço relevante na configuração do projecto profissional dos jovens. Admitimos, assim, que a escola pode favorecer a expansão das aspirações de jovens, dado o alargamento da sua base social, traduzindo-se designadamente pela configuração de projectos profissionais que as características do mercado local de trabalho não permite realizar ou pela imitação de estilos de vida de jovens pertencentes a grupos sociais privilegiados. Particularmente em espaço rural, a escolarização pode manipular as aspirações dos jovens, afastando-os quer do trabalho agrícola, quer do trabalho industrial. Neste sentido, desde que o terciário local não absorva o fluxo de mão de obra saído da escola, incontornavelmente os jovens ver-se-ão confrontados com a configuração de projectos de saída desse espaço para a satisfação das suas aspirações profissionais. Ou então, acomodar-se-ão às características do mercado de emprego local, através de um processo de redução das suas aspirações.

II PARTE

**APLICAÇÃO:
VILA FLOR, ANOS 80**

CAPÍTULO I - O CONTEXTO: DEMOGRAFIA, EMPREGO E ESCOLA

1. O espaço rural: breve caracterização

Bernard Kayser (1990:13) propõe, como hipótese de trabalho, uma concepção de espaço rural caracterizado pelo facto de o sistema económico e social integrar hoje completamente a cidade e o campo, mas em que, no conjunto, o poder escapa a este último. Simultaneamente, define o espaço rural como um modo particular de utilização do espaço e da vida social, caracterizado por quatro dimensões:

- a) Uma densidade populacional e de habitação relativamente débeis, o que origina a preponderância de uma paisagem vegetal;
- b) Uma utilização económica de predominância agrícola, silvícola e pastoril;
- c) Um modo de vida dos habitantes caracterizado pela sua pertença a colectividades de tamanho limitado e com uma relação particular com o espaço;
- d) Uma identidade e uma representação específicas, fortemente conotadas com a cultura camponesa.

Na mesma linha, José Madureira Pinto (1985:74) conceptualizou o espaço social rural não com referência a critérios de natureza quantitativa como a densidade populacional ou a dimensão do aglomerado, mas centrando-se na especificidade de determinadas relações sociais, em interacção com um contexto espacial específico. Neste sentido, identificou três aspectos que caracterizam o espaço social rural:

- a) a dependência relativamente a processos naturais e uma estreita ligação ao espaço local por parte da maioria dos agentes sociais que nele habitam;
- b) o relevo das relações de interconhecimento na configuração dos processos sociais ao nível local;

c) a persistência do grupo doméstico enquanto unidade de produção, consumo e residência.

Pedroso (1994:7) sublinha que os conceitos propostos quer por Kayser, quer por Madureira Pinto, parecem redutores na medida em que eles assimilam o conceito de espaço rural ao espaço rural de dominância camponesa. Ora, em certos contextos, a homologia que subjaz a estes conceitos - produção - consumo - residência - não se manteve, designadamente como consequência do assalariamento massivo do campesinato. Em consequência, aproveitando os aspectos relativos ao papel das relações sociais baseadas no interconhecimento e à dependência dos recursos naturais apontados por Madureira Pinto e Kayser, Pedroso propõe um conceito de espaço rural com três dimensões (1994:8):

"a) baixas densidades populacionais, com diversas formas de povoamento (dos pequenos aglomerados ao povoamento disperso), implicando amplas paisagens de dominante não construída;

b) dependência económica e simbólica de formas de exploração dos recursos naturais (agrários, florestais, aquáticos, do sub-solo), quer na produção (agrícola, agro-industrial, mineira), quer nos serviços (turismo);

c) um modo de vida centrado na intensidade das relações locais baseadas no interconhecimento e na ligação à natureza como factores de identidade colectiva (dos residentes) e de produção de alternativa aos meios urbanos (para os novos residentes e os consumidores de origem urbana)."

Pela nossa parte, parece-nos que a concepção proposta por Pedroso terá potencial heurístico num concelho como Vila Flor, na medida em que, apesar de neste contexto não se ter processado a massificação do assalariamento rural, esta definição abre campo para a afirmação de sectores ou actividades incluídas no

terciário que, não sendo estritamente camponesas, ainda assim possuem alguma articulação com a natureza.

Por outro lado, como refere Kayser (1990), a discussão tem sido marcada por duas linhas de orientação: por um lado, as relações entre a cidade e o campo, perspectivadas numa óptica de oposição ou integração; por outro, as relações de poder entre os espaços urbano e rural. Na realidade, as relações entre a cidade e o campo têm sido marcadas por análises centradas nas mudanças históricas ocorridas ao nível sócio-espacial e que conduziram quer à emergência de perspectivas de natureza dicotómica ou de integração entre o rural e o urbano (fosse por avanço do domínio urbano, fosse por interacção entre os dois espaços), quer ao estabelecimento das relações de poder entre os dois espaços nesse processo de mudança (Pedroso, 1990:9).

A perspectiva dicotómica radica no pensamento do próprio Karl Marx que situa a separação e a oposição da cidade relativamente ao campo no processo histórico de divisão entre trabalho material e intelectual⁵². Em Portugal, Madureira Pinto e João Ferreira de Almeida têm procurado interpretar o espaço social rural como o resultado de um processo histórico centrado no espaço, que conduziu à sua diferenciação e à emergência de um pólo dominado. Neste sentido, Madureira Pinto (1985:22) afirma que as diferenças observáveis entre os espaços urbano e rural não são mais que o efeito plural de um único, se bem que contraditório, processo histórico. Por outro lado, as relações entre ambos não se reduzem a um jogo de influências culturais ou de complementaridades funcionais, antes se inscrevem num complexo sistema de dominação económica, ideológica e política, que, à escala nacional, atribui ao pólo rural um papel necessariamente dominado e dependente.

Esta assimetria nas relações entre espaço urbano e espaço rural foi objectivada por João Ferreira de Almeida em torno do conceito de "funções externas do espaço

⁵² Em *Ideologia Alemã*, citado por KAYSER, B. (1990:14)

social rural", as quais constituem vectores de subordinação do espaço rural, designadamente a de reserva e fornecimento de força de trabalho, a sectores produtivos não agrícolas:

"Que o espaço rural português seja globalmente qualificável como periférico, como dominado, não poderá pôr-se em dúvida. A função de reserva-fornecimento-reabsorção de força de trabalho por ele privilegiadamente desempenhada constitui justamente uma das manifestações dos condicionamentos sofridos em proveito de outros espaços, nacionais e internacionais." (Almeida, 1986:181)

No eixo da integração, Pedroso (1990:9) destaca duas interpretações: uma que defende o alargamento para o campo do processo de urbanização nas dimensões económica, política e cultural; outra que argumenta com a progressiva dificuldade de diferenciação entre o rural e o urbano, nomeadamente em situações concomitantes de populações ligadas à economia camponesa com assalariamento na indústria (industrialização do campo) ou de deslocação para a cidade de elementos do campo (migração pendular). O resultado deste processo de integração é interpretado de modo diverso, desde uma perspectiva que o apelida de "urbano-centrista" a uma outra, que pensa que esse resultado incorpora elementos das culturas urbana e rural.

Contudo, a problemática não se esgota nas relações entre o urbano e o rural, na medida em que o próprio espaço rural também não é homogéneo. Assim, Bernard Kayser (1990:28) criou uma tipologia constituída por quatro dimensões diferenciadoras do espaço rural. A primeira, designada por "terceira coroa periurbana", distinguir-se-á pelo facto de a urbanização se confrontar com uma agricultura e uma sociedade rural em pleno funcionamento, onde a construção urbana se encontra localizada e limitada. O segundo tipo é constituído por uma economia agrícola produtiva, valorizada e explorada profissionalmente, o que não implica que o quotidiano não seja controlado pelo campesinato. O terceiro tipo,

definido como "espaço rural profundo" e qualificado de "marginal" ou "reserva", caracteriza-se por uma fraca produtividade e escassa modernização, empobrecido, asténico, com uma população envelhecida, mas disponível (daí o sentido de reserva). Finalmente, o quarto tipo caracteriza-se pela implantação fora do perímetro urbano, de actividades urbanas (lazer, sociais, limpeza, industriais) o que implicará profundas e irreversíveis transformações no espaço rural.

Esta tipologia pode ajudar a efectuar uma classificação intuitiva, não se revelando funcional e tornando-se, de facto, pouco operacional quando se trata de identificar e delimitar um espaço preciso. Sentimos estas dificuldades ao caracterizar Vila Flor. Apesar disso, somos tentados a afirmar que ele apresenta algumas características do "espaço rural profundo", mas que não se limitam a ele, na medida em que não reflecte o crescimento do sector dos serviços. Assim, ainda com base em Kayser (1990:31), podemos classificá-lo também como um espaço semi-agrícola, com uma agricultura pobre, em declínio demográfico e onde os pensionistas assumem um papel relevante, dada a complementaridade entre a pensão e a continuidade do trabalho agrícola, seja na condição de assalariado, seja na unidade de exploração familiar. É o que tentaremos comprovar, depois de algumas notas sobre a localização, o povoamento e a história do concelho.

2. Vila For: notas breves sobre localização, história e povoamento

O concelho de Vila Flor fica situado a Sul da Província de Trás-os-Montes e Alto Douro e tem como limítrofes os concelhos de Mirandela, a Norte, Carrazeda de Ansiães, a Oeste, Torre de Moncorvo, a Sul e Alfândega da Fé, a Este (Mapa 1). Ocupa uma área total de 272 km² e está inserido numa zona de transição entre o norte transmontano e o sul duriense.

O território do concelho é atravessado no sentido NE-SW por uma área planáltica irregular, de altitude média variável entre os 400 m e os 800 m, que desce suavemente a Nascente para o Vale da Vilariça, cortado de Norte para Sul pela ribeira do mesmo nome, e a Poente para um vale, de menor dimensão, rasgado pelo Rio Tua. Concelho de transição, na zona planáltica, chamada Terra Fria, predomina o granito e possui um clima temperado de características continentais, com invernos frios, rigorosos e verões quentes e secos. Os vales, por sua vez, inserem-se já na Terra Quente Transmontana, uma zona com características geo-morfológicas em que predominam os terrenos xistosos e características climáticas mais amenas, de

MAPA 1 - O CONCELHO DE VILA FLOR



tendência mediterrânica: verões muito quentes e sufocantes, com uma temperatura máxima média de 32° C e mínima de 16° C. Os invernos, também aqui mais suaves que no planalto, têm uma temperatura máxima média de 17° C e mínima de 2° C.

Seguindo a linha traçada pelo planalto, o concelho é atravessado pela Estrada Nacional nº 214, que, no sentido NE-SW, conduz a Carrazeda de Ansiães (18 Km), Alijó e concelhos da margem esquerda do Douro (S. João da Pesqueira, Meda, etc.) e, para NE, a Macedo de Cavaleiros (40 km) e Bragança (80km). A 2 Km a poente da sede do concelho, num lugar designado Barracão, esta estrada entronca com a Nacional nº 213, que desce para NW no sentido de Cachão (13 km) e Mirandela (25 km) e SE para Torre de Moncorvo (26 km), Pocinho (20 km) e Vila Nova de Foz Côa. O acesso ao IP4 (Porto-Bragança) é efectuado quer pelas nacionais mencionadas, quer, sobretudo para quem se dirige ao Porto, por uma estrada municipal que liga a sede às freguesias do lado poente (Freixiel e a anexa Vieiro). Esta estrada, após atravessar o Rio Tua junto à antiga estação de caminhos de ferro de Abreiro, entra no concelho de Mirandela, vindo a entroncar no IP4, nas proximidades da aldeia de Franco (a cerca de 30 km). Por sua vez, o Vale da Vilariça é atravessado no sentido Sul-Norte pelo IP2 (Macedo de Cavaleiros-Ourique), o qual mais não é que a antiga Nacional 102 ligeiramente melhorada, e a que se acede quer pela Nacional nº 213, quer por uma estrada municipal que liga a sede à freguesia de Sampaio (5 km), enquanto não é construído o previsto IC nº 5, que ligará o IP2, junto à freguesia da Junqueira (Torre de Moncorvo) ao IP4 (em Murça).

O acesso aos caminhos de ferro (linha do Douro) faz-se pela Nacional nº 214 para a estação do Tua (36 km), podendo utilizar-se vários autocarros diários a partir da sede, de acordo com os horários dos comboios. Há alguns anos, era frequente aceder-se à linha do Douro ou mesmo deslocar-se a Bragança através da linha do Tua, apanhando o comboio na estação de Abreiro. Contudo, como é sabido, esta última, por um lado incapaz, como noutros locais, de resistir ao avanço do transporte rodoviário e, por outro, sacrificada à lógica do custo-benefício, foi encerrada há

alguns anos atrás, em meados da década de 80, no troço entre Mirandela e Bragança. As ligações intra-concelhias são efectuadas pela sociedade de transportes local, embora certos circuitos só funcionem durante o período de actividades lectivas. Finalmente, para além das ligações diárias com Carrazeda de Ansiães, Mirandela ou Torre de Moncorvo, há ligações rodoviárias com o Porto e Lisboa, neste caso algumas vezes por semana.

Muito embora o concelho de Vila Flor não surja mencionado nas Inquirições de 1258⁵³, tal não significa que aí não existisse já uma pequena comunidade rural que, provavelmente pela sua reduzida dimensão, não terá despertado a atenção dos inquiridores. Na realidade, os vestígios arqueológicos existentes no concelho remontam pelo menos à civilização castreja, uma vez que foram encontrados castros em Freixiel, Sampaio, Cabeço e Santa Cruz. A presença dos romanos implicou, porém, a destruição desta civilização e a progressiva fixação das populações nos vales, havendo vestígios desta época na toponímia, estelas votivas, marcos miliários, moedas, o "torques" de Vilas Boas ou as "villae" nas encostas do vale da "Vallaricia". Da época dos mouros, por sua vez, para além de topónimos (alqueire, alguidar, etc.) e das lendas da moura encantada, pouco mais terá ficado.

As referências históricas mais seguras remontam ao século XIII, quando D. Dinis, no ano de 1286, lhe deu Foral⁵⁴ e Carta de Feira⁵⁵. Aí se situa igualmente a origem do nome do concelho visto que, segundo a lenda, o Rei, admirado pela beleza da terra, decidiu substituir a antiga designação - Póvoa de Além Sabor - por uma

⁵³ Cf. MORENO, Humberto Baquero (s/data). *Os municípios portugueses nos séculos XII e XIII*. Lisboa: Presença, pág. 21

⁵⁴ Pinho Leal (*Portugal Antigo e Moderno*, Vol. 8, Lisboa, 1874, pág. 419) admite que Vila Flor teve foral velho, outorgado provavelmente por D. Henrique, pelo que o foral de 1286 teria sido a confirmação daquele.

⁵⁵ O Foral de Vila Flor e a Carta de Feira foram mandados traduzir pela autarquia por alturas da comemoração do seu 7º Centenário (1986), dando origem a uma brochura com os dois documentos. De notar que o Foral foi elaborado à imagem do de Santa Cruz da Vilarça, povoação de origem romana, situada algures na confluência da ribeira da Vilarça com o Rio Sabor, mas que, entretanto, desapareceu.

outra bem mais de acordo com os aspectos paisagísticos da terra - *Villa Frol*, como evidenciam as palavras iniciais da Carta de Foral:

"Damos e concedemos foro, a vós povoadores da nossa póvoa que se chama de Além Sabor (...) e a essa póvoa pomos o nome de Vila Flor."

Esta mudança toponímica tem uma outra interpretação, segundo a qual ela ter-se-ia ficado a dever ao processo de autonomização desta comunidade em relação a Torre de Moncorvo, pelo que, de um vago, geograficamente impreciso "Pobra de Aaalem Saabor" ("Além" tendo como ponto de referência Moncorvo, já que póvoa era nome vulgar para pequenas comunidades), o rei teria querido reconhecer esta nova identidade da povoação e seu termo⁵⁶. Em simultâneo, D. Dinis deu-lhe dignidade e imponência, mandando rodeá-la com uma cintura de muralhas, com quatro ou cinco portas, de que hoje apenas resta uma, precisamente com o nome do Rei Lavrador.

As actuais freguesias de Freixiel e Vilas Boas receberam igualmente foral, a primeira em 1112 ou mais provavelmente em 1195, no tempo de D. Sancho I, e a segunda em 1325, por D. Afonso IV. Nas respectivas cartas, foram definidos os termos, em processos nem sempre isentos de conflitualidade entre vizinhos e que, no caso do de Vilas Boas, englobava as aldeias de Vilarinho das Azenhas, Meireles, Sarzedas (Ribeirinha) e Vieiro⁵⁷. Desta época, há, um pouco por todo o concelho, diversos vestígios, de que os mais conhecidos são, naturalmente, os pelourinhos, quase todos restaurados (Vila Flor, Vilas Boas, Freixiel, Sampaio e alguns palácios (por exemplo o dos Aguilares, onde está instalada a Biblioteca Museu), a forca de Freixiel e o cruzeiro de Santa Comba da Vilariça.

⁵⁶ Cf. EDRAL, Manuel (1981). *Vila Flor e as suas gentes*, policopiado.

⁵⁷ In MORAIS, Cristiano (1986), *Cronologia Histórica de Vila Flor*, Edição da Câmara Municipal de Vila Flor, 1986

Toda a documentação consultada⁵⁸ aponta no sentido de um processo de crescimento da localidade como o prova o facto de, em 1369, D. Fernando ter doado a Vila Flor todo o termo de Vilas Boas e Mirandela com suas aldeias ou as diversas igrejas e paróquias registadas no arrolamento paroquial de 1320/1321, entre elas a de S. Bartolomeu, taxada com uma quantia importante para a época (550 libras). Ao crescimento da povoação, não foi alheia a presença e o labor da comunidade judaica entretanto instalada, que, dedicando-se à agricultura, aos curtumes (os pelames) e à ourivesaria, conferiram à povoação um dinamismo económico de assinalar. A prova do papel preponderante desta comunidade foi dada em 1439, quando os judeus viram confirmados os seus privilégios, através de uma Carta de D. Afonso V.

No período da crise de 1383, a hoste de João Rodrigues Porto Carreiro, a quem haviam sido doados por D. Fernando os direitos reais de Vila Flor, é derrotada em combate travado entre as actuais aldeias de Carvalho de Egas e Cadoso pela hoste comandada por Vasco Pires de Sampaio, o que levou ao alardo da Vilariça, a 15 de Maio de 1386, com a presença do Condestável do Reino e do próprio rei D. João I. O novo rei, em consequência, atribuiu aos condes (mais tarde marqueses) de Sampaio o senhorio de Vila Flor, tendo igualmente outorgado um novo brasão, com uma flor de lis e o escudo de armas reais com as quinas e sete castelos, em substituição das cinco águias dos anteriores donatários - os Aguilares.

Este período de prosperidade terá terminado nos finais do século XV, associado com frequência à expulsão dos judeus, em 1496. Esta tese mereceu recentemente alguma revisão⁵⁹ que, sem ignorar naturalmente os efeitos negativos daquela decisão de D. Manuel I, relacionou a crise no concelho com as perdas demográficas resultantes do alistamento de homens nas naus dos descobrimentos, dada a existência no concelho, até 1834, de quatro companhias de ordenança com o

⁵⁸ Nomeadamente TRIGO, Maria Olímpia (1989). *Breves Notícias Históricas do Município de Vila Flor*. Loures, policopiado

⁵⁹ Cf. Manuel Edral, op. cit.

seu capitão-mor e sargento-mor⁶⁰. Entretanto, D. Manuel I procedeu à reforma dos Forais de Vilas Boas, Freixiel e Vila Flor ⁶¹, em 1512.

Ficaram, porém, depois do decreto de expulsão, muitos cristãos-novos, alvo de vexames, mas aceites a troco de pesados tributos, que terão viabilizado a recuperação ou a construção da Fonte Romana (entre 1580 e 1640) e das capelas de S. Martinho (1581), S. Gonçalo (1624), S. José (1661) e S. Domingos (1737) e a Igreja da Misericórdia (1763), esta sobretudo com o produto das medidas e madeiras, nos termos de um privilégio concedido por D. José I. Os cristãos novos puderam desempenhar cargos municipais até ao reinado de D. Sebastião (decisão confirmada por D. João IV), altura em que não só foram impedidos de exercer esses cargos, mas também de serem eleitos para quaisquer órgãos municipais. Desta época, é ainda notícia a construção da actual Igreja Matriz, edificada, segundo a tradição, com grandes dificuldades, depois do desabamento da anterior, ocorrido em 31 de Janeiro de 1700.

O declínio de Vila Flor ter-se-á mantido até à segunda metade do século XVIII, visto que dos 400 fogos contados no arrolamento de 1675, haveria 300 em 1706 e apenas 270, em 1768⁶². Por essa época, o movimento de renovação económica do concelho em torno da agricultura acentua-se com o desenvolvimento e prosperidade de culturas como a castanha, a amêndoa, a oliveira, as árvores de fruto e a vinha, que atinge uma produção na ordem dos 2,5 milhões de litros em 1880. Em consequência, no século XIX, Vila Flor recuperou a vitalidade demográfica pois registava 427 fogos, em 1878, e 432, em 1884, enquanto a população, naquele ano, atingia as 9562 pessoas, 93% das quais eram analfabetas⁶³. As construções mais significativas deste período realizaram-se na década de 80: o novo Hospital da Misericórdia, cujo antecessor ruiu

⁶⁰ O solar dos capitães-mor ainda hoje existe, no Largo do Rossio.

⁶¹ A primeira página deste Foral ilustra o artigo *Forais* do Dicionário de História de Portugal (1975), Joel Serrão (dir.), Vol. III, Lisboa, Iniciativas Editoriais

⁶² Cf. Pinho Leal (1874). *Portugal Antigo e Moderno*, Vol. 8, Lisboa

⁶³ Cf. *Estatísticas de Portugal*, Censos 1 de Janeiro de 1878, Lisboa, 1881

em 1882, e o belo solar dos Lemos, ao mesmo tempo que, em 1887, era inaugurada a iluminação a gás.

Entretanto, em 1836, os concelhos de Vilas Boas, Freixiel e Sampaio foram extintos, passando a integrar o concelho de Vila Flor, enquanto, em 1838, foi criado o julgado de Vila Flor, separando-o de Mirandela. Em termos de movimentações sociais, sublinhe-se a notícia de, em 1868, ter ocorrido uma revolta popular contra as leis de tributação de impostos, o que levou a população revoltosa a destruir diversos documentos existentes nas repartições públicas, situação repetida, pelos mesmos motivos, em 1912.

Por volta de 1885, ocorre o segundo momento de declínio de Vila Flor, marcado pelo aparecimento da filoxera nos vinhedos, doenças parasitárias nas árvores de fruto, nas castanhas e de alguns maus anos agrícolas. Este período crítico decorreu até cerca de 1930, altura a partir da qual, com o Estado Novo, se processou alguma expansão urbana. Assim, foram inaugurados os novos Paços do Concelho (1937), o Grémio da Lavoura (1942), um Hospital (1955), uma Biblioteca Museu (1958), um Colégio (1963), a Adega Cooperativa (1965), o Quartel dos Bombeiros Voluntários (1951), a electricidade na vila (1949) e a Barragem do Peneireiro (1973), que resolveu o problema de abastecimento de água. O telefone foi introduzido em 1940.

Com o 25 de Abril, o poder autárquico procedeu a uma nova fase de expansão urbana, com a abertura da Avenida 25 de Abril (1978), a cobertura de todo o concelho com energia eléctrica, água e saneamento, a construção de uma Piscina Municipal (1981) e da Escola Secundária (1984).

3. Tendências na evolução da estrutura demográfica

Ao analisarmos a diferenciação dos espaços rurais, admitimos que o concelho de Vila Flor apresentava características que poderiam qualificá-lo como espaço rural profundo, em virtude de tendências como o declínio demográfico ou o envelhecimento da população. Analisemos, deste modo, essas tendências, verificando em que medida elas corroboram aquela proposição.

3.1. Evolução quantitativa da população

Pese o facto de a população portuguesa ter estabilizado, na última década, em torno dos 10 milhões de habitantes (Quadro 2), é possível distinguir duas tendências em relação ao modo como evoluiu neste período a distribuição da população pelo espaço nacional, desenhadas aliás já no decurso década de 70: por um lado, o reforço da litoralização e da urbanização da população e, por outro, o isolamento e a desertificação das regiões do interior (Almeida *et alii*, 1994). A conjugação destas duas tendências tem levado as populações a fazer, desfazer e refazer de forma sistemática os seus projectos profissionais e de vida, os quais implicam com regularidade a desestruturação, reestruturação ou a reconversão das suas actividades. Estas mudanças dos projectos profissionais e de vida, por sua vez, estão na origem de frequentes mudanças de residência e de mobilidade espacial das populações, seja dentro do país, seja entre o país e o estrangeiro.

Uma das tendências registadas durante os anos 80 consistiu, como referimos, no progressivo declínio demográfico e desertificação das regiões do interior do país. Na realidade, apesar da sangria populacional dos anos 60, que afectou especialmente o interior do país e algumas regiões do litoral menos desenvolvidas, em 1970, o peso demográfico do Norte e Centro Interior colocava esta região ainda em 2º lugar no

conjunto das regiões do país, com 15,3% da população, logo a seguir a Lisboa e Vale

QUADRO 2 - POPULAÇÃO DO CONTINENTE, POR REGIÕES (Em milhares)

ANO	NORTE LITORAL	PORTO	CENTRO LITORAL	NORTE E CENTRO INTERIOR	LISBOA E VALE DO TEJO	ALENTEJO	ALGARVE	TOTAL DO PAÍS ⁶⁴
1970	864 (10%)	1 319 (15,2%)	1 329 (15,3%)	1 328 (15,3%)	2 483 (28,7%)	532 (6,1%)	269 (3,1%)	8 664 (100%)
1981	966 (9,8%)	1 562 (15,9%)	1 480 (15,1%)	1 312 (13,3%)	3 182 (32,4%)	512 (5,2%)	324 (3,3%)	9 833 (100%)
1991	987 (10%)	1 635 (16,6%)	1 501 (15,2%)	1 172 (11,9%)	3 220 (32,7%)	474 (4,8%)	368 (3,7%)	9 862 (100%)
VARIAÇÃO (ENTRE 81 E 91)	+ 2,2%	+ 4,7%	+ 1,4%	-10,7%	+ 1,2%	- 7,4%	+ 13,6%	+ 0,3%

FONTE: Almeida *et alii*, 1994:309

do Tejo e em paralelo com a região do Centro Litoral. Contudo, na década de setenta, apesar de um crescimento global de 13,5% da população portuguesa, as únicas regiões do Continente que viram diminuir os seus efectivos demográficos, em números absolutos, foram precisamente o Norte e Centro Interior e o Alentejo. Assim, o complexo jogo dos processos de atracção/repulsão demográfica pendeu nestas regiões claramente para o segundo, de tal forma que o peso demográfico do Interior Norte e Centro desceu então para o 4º lugar, com 13,3% do total da população portuguesa. Esta posição manteve-se ao longo da década de 80, quando, com cerca de 1 170 000 pessoas e após ter perdido nos últimos vinte anos na ordem dos 150 000 efectivos, o peso demográfico do Norte e Centro Interior se cifrou nuns 11,9% do conjunto da população portuguesa. No mesmo período, o peso demográfico do Alentejo situava-se nos 5,2% e 4,8%, em 1981 e 1991 respectivamente, tendo perdido, desde 1970, 10,9% da sua população.

⁶⁴ As diferenças observadas relativamente à soma das parcelas deve-se ao facto de, no Total, terem sido contabilizados os valores referentes às ilhas.

Em articulação com esta progressiva desertificação do interior do país, assistiu-se ao reforço da litoralização e da urbanização da população portuguesa. Nos últimos 20 anos, apesar de o peso demográfico do Litoral Norte e do Litoral Centro se ter mantido relativamente estabilizado em volta dos 10% e 15% da população total do país, respectivamente, esta não deixou de crescer, em números absolutos, na ordem

QUADRO 3 - POPULAÇÃO DAS NUTS III DA REGIÃO NORTE (Em milhares)

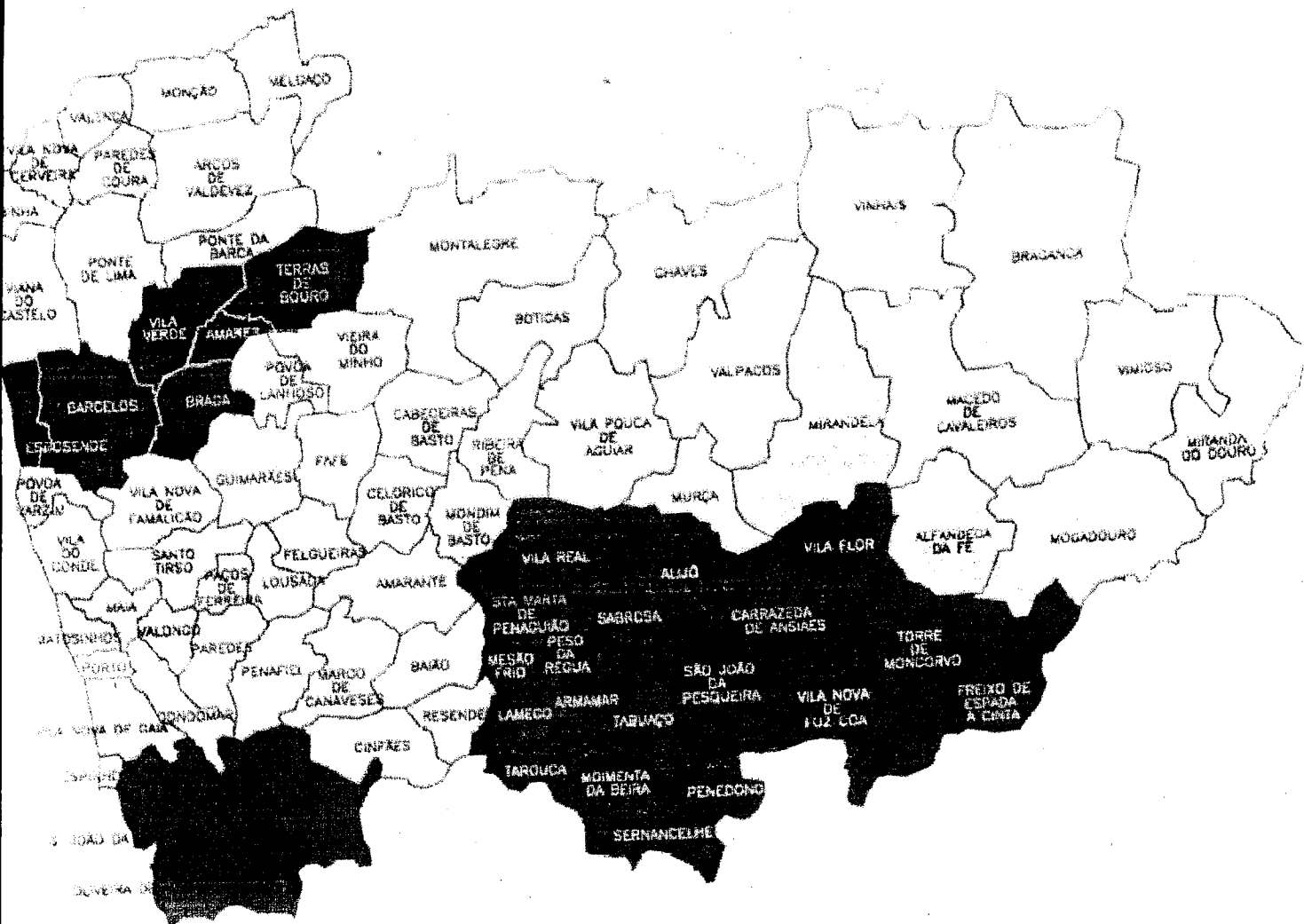
ANO	MINHO LIMA	CÁVADO	AVE	GRANDE PORTO	TÂMEGA	ENTRE DOURO E VOUGA	ALTO TRÁS-OS- MONTES	DOURO	TOTAL DA REGIÃO
1981	257 (7,5%)	329 (9,6%)	432 (12,7%)	1 118 (32,8%)	504 (14,8%)	237 (6,9%)	272 (8%)	262 (7,7%)	3411 (100%)
1991	250 (7,2%)	353 (10,2%)	460 (13,2%)	1 168 (33,6%)	516 (14,8%)	252 (7,3%)	235 (6,8%)	239 (6,9%)	3473 (100%)
VARIA- ÇÃO (ENTRE 81 E 91)	- 2,7%	+7,3%	+6,5%	+4,5%	+ 2,4%	+6,3%	-13,6%	-8,8%	+1,8%

FONTE: INE, XII e XIII Recenseamento Geral da População









dos 14%, para o Litoral Norte, e 13%, para o Litoral Centro. O Algarve, por sua vez, viu o seu peso demográfico crescer de forma segura durante os últimos vinte anos, tendo neste período a sua população registado um aumento de cerca de 37%. Por outro lado, a atracção sobre a população exercida pelos dois maiores centros urbanos do país, especialmente intensa durante a década de 70, traduziu-se, nos anos 80, por um crescimento de 4,7% no caso do Porto, enquanto Lisboa e o Vale do Tejo conservava a sua posição cimeira, com 32,7% da população portuguesa, em 1991.

Estas tendências da reestruturação demográfica portuguesa manifestaram-se de forma idêntica, se se considerar a evolução da população a nível regional, ao comparar os dados dos censos de 81 com os de 91, verifica-se que cresceu o peso demográfico das regiões do litoral (Cávado, Ave, Grande Porto e Entre Douro e Vouga), enquanto se manteve estável o da região do Tâmega e desceu o peso das

MAPA 2 - NUTS III DA REGIÃO NORTE E CONCELHOS



NUTS III da Região do Norte

 AVE
 MINHO-LIMA
 TÂMEGA
 GRANDE PORTO
 ALTOTRÁS-OS-MONTES
 ENTRE DOURO E VOUGA
 DOURO
 CAVADO

FONTE: Anuário Estatístico, Região Norte, 1993

regiões do Minho Lima, Alto Trás-os-Montes e Douro (Quadro 3). Em particular esta última sub-região, onde o concelho de Vila Flor está integrado (Mapa 2),

QUADRO 4 - POPULAÇÃO DO CONCELHO DE VILA FLOR

FREGUESIAS	1970	1981	1991	VARIAÇÃO (Entre 81 e 91)
Assares	170	172	211	+22%
Benlhevai	215	251	244	-3%
Candoso	335	334	261	-22%
Carvalho de Egas	175	160	141	-12%
Freixiel	1 035	1 176	964	-18%
Lodões	220	235	187	-20%
Mourão	200	293	205	-30%
Nabo	205	327	276	-25%
Roios	210	259	217	-16%
Samões	650	470	467	-0,6%
Sampaio	140	269	260	-3%
Sta Comba da Vilariça	515	550	535	-3%
Seixo de Manhoses	515	632	584	-8%
Trindade	210	211	195	-8%
Vale Frechoso	310	292	277	-5%
Valtorno	685	478	418	-13%
Vila Flor	1 955	2 394	2 392	-0,1%
Vilarinhas das Azenhas	185	230	197	-14%
Vilas Boas	855	986	797	-19%
TOTAL DO CONCELHO	8 785	9 719	8 828	- 9,2%

FONTE: INE, XI, XII e XIII Recenseamento Geral da População

registou, durante a década de 80, um crescimento demográfico negativo de - 8,8 % , enquanto o da vizinha sub-região do Alto Trás-os-Montes se cifrou nos -13,7%. Por outro lado, se, em 1981, o peso demográfico colocava a sub-região do Douro à frente das sub-regiões do Minho-Lima e Entre Douro e Vouga, em 1991, apenas suplantava, a escassa distância, a do Alto Trás-os-Montes.

Esta tendência para a quebra demográfica nas duas sub-regiões do interior do país foi igualmente sentida no concelho de Vila Flor. Aqui, as perdas demográficas foram, na última década e em números absolutos, de 891 pessoas (Quadro 4), o que representou uma descida de 9,2% relativamente à população

residente em 1981 e colocou deste modo o concelho numa posição ligeiramente mais desfavorável do que a da região onde está inserido, mas, mesmo assim, algo melhor que a situação verificada na região do Alto Trás-os-Montes. Como consequência, a densidade populacional do concelho fixou-se em 32 habitantes por km², distante do valor da sub-região do Douro (57 hab/km²) e relativamente melhor que o valor da sub-região do Alto Trás-os-Montes (28 hab/km²).

Em cada uma das 19 freguesias que constituem o concelho, o crescimento foi igualmente, e de uma forma geral, negativo, com excepção da freguesia de Assares, que registou, durante a década de 80, um aumento populacional de 22%. Nas restantes, identifica-se um conjunto de freguesias com taxas de variação negativas menos expressivas que a média do concelho (-9,2%) - Benlhevai, Samões, Sampaio, Santa Comba da Vilariça, Seixo de Manhoses, Trindade, Vale Frechoso e a freguesia da sede - enquanto, nas restantes, essas taxas são superiores, salientando-se particularmente as perdas demográficas verificadas em Mourão, Nabo, Candoso, Lodões, Vilas Boas, Freixiel e Roios.

Esta descida de 9,2% da população do concelho reflecte o resultado de dois movimentos demográficos, por sinal ambos com a mesma tendência negativa: o movimento natural e o movimento migratório. O primeiro, resultante da diferença entre os nascimentos e os óbitos, teve uma variação de - 4,4%, enquanto o segundo, decorrente do saldo entre emigrantes e imigrantes, registou uma variação de - 4,8%. Esta variação negativa registada no movimento natural do concelho de Vila Flor é a mais elevada no conjunto dos concelhos da sub-região do Douro, que apresenta globalmente um crescimento natural positivo de 2,5%. Por sua vez, a variação do movimento migratório é das mais baixas desta sub-região, suplantada apenas por Tarouca (-2,2%) e ficando muito aquém da registada para a região no seu conjunto (-11,2%). Desta forma, conjugando os indicadores de crescimento natural e crescimento migratório, Sérgio Bacelar (1993) criou uma tipologia constituída por

quatro grupos de concelhos, enquadrando o de Vila Flor no conjunto (constituem ao todo 16) que, na Região Norte, registaram, em ambos os indicadores, sinal negativo.

Estas alterações sugerem, assim, a necessidade de analisar de forma mais pormenorizada a evolução das variáveis demográficas fundamentais e de proceder à descrição dos fluxos de entradas e saídas no concelho, cujo comportamento, no seu conjunto, é responsável por estas variações quantitativas da população.

3.2. As variáveis demográficas: natalidade, mortalidade, fecundidade

A taxa de natalidade no concelho de Vila Flor registou, ao longo da década de 80, dois movimentos distintos. Até 1986, poder-se-ia considerar que o seu comportamento se caracterizou por uma relativa estabilidade, com valores que se situaram sempre entre os 13‰ e os 14‰. A partir de 1987, registou-se uma descida progressiva dos valores desta taxa fixando-se, no final da década, em torno dos 9‰ (Quadro 5). No ano de 1992⁶⁵, e a título de comparação, esta taxa situou-se, no concelho de Vila Flor, em 9,7‰, abaixo da taxa da sub-região do Douro

QUADRO 5 - NATALIDADE E MORTALIDADE NO CONCELHO DE VILA FLOR

Anos	1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990
NASCIMENTOS	127	138	129	133	134	121	125	96	90	77	80
TAXA DE NATALIDADE	13‰	14,2‰	13,4‰	14‰	14,3‰	13‰	13,6‰	10,6‰	10‰	8,7‰	9,1‰
MORTES	109	97	77	76	72	93	95	110	77	88	81
TAXA DE MORTALIDADE	11,2‰	10‰	8‰	8‰	7,7‰	10‰	10,4‰	12,2‰	8,5‰	10‰	9,2‰
SALDO NATURAL	+18	+41	+52	+57	+62	+28	+30	-14	+13	-11	-1

FONTE: Observação directa

⁶⁵ Cf. Anuário Estatístico, Região Norte, INE, 1993

(10,9‰), da taxa da Região Norte (13‰), da nacional (11,7‰), situando-se ligeiramente acima da taxa verificada na sub-região do Alto Trás-os-Montes (9,4‰) nesse mesmo ano.

Por sua vez, a taxa de mortalidade do concelho, no mesmo ano de 1992, foi de 11,3‰, semelhante à registada no conjunto da sub-região do Douro (11,7‰), mas bastante acima da verificada na Região Norte (8,9‰) e da nacional (10,3‰), sendo superada, no entanto, pela ocorrida no Alto Trás-os-Montes (12,9‰). Uma análise às taxas de mortalidade registadas em cada ano da década de 80, no concelho de Vila Flor, permite detectar três tipos de movimentos: um primeiro, ocorrido entre 1980 e 1984, caracterizado pela descida dos respectivos valores; um segundo, entre 1985 e 1987, de retoma da subida (12,2‰, em 1987); finalmente, um terceiro a partir de 1988, em que se verifica uma relativa instabilidade da mortalidade, que fixou a respectiva taxa, no fim dos anos 80, em cerca de 9‰.

Da conjugação dos dados relativos à natalidade e à mortalidade, resultaram saldos naturais igualmente com dois movimentos distintos. O primeiro caracteriza-se por uma variação positiva dos valores, que tendem a crescer até ao ano de 1984. Depois desta data, anuncia-se um movimento dominado por alguma irregularidade, havendo, em seis anos, um total de três com saldo natural negativo.

A taxa de fecundidade global foi, em 1990, de 41,3‰. Por sua vez, o índice sintético de fecundidade, ou seja, o número médio de crianças por mulher apresentava um valor de 1,1, muito abaixo, portanto, do valor convencional mínimo necessário para a substituição de gerações que é de 2,1. As razões para esta queda da fecundidade não se situam exclusivamente no âmbito do campo demográfico, antes têm a ver com o desenvolvimento do contexto sócio-económico ao longo da década. Assim, poderiam ser apontados como factores a ponderar os que se relacionam com a difusão dos métodos anticoncepcionais e das práticas de planeamento familiar; o

retardamento da entrada no mercado de trabalho, o que implica o prolongar da conquista da autonomia financeira face aos pais, com o consequente atraso no casamento; a aposta das mulheres na escolarização e os progressos registados na sua afirmação profissional; o aumento da emigração, em particular da população jovem, com a consequente transferência de nascimentos, não compensada por um saldo migratório adequado (Carrilho *et al*, 1993:10).

3.3. A estrutura etária

Este comportamento das variáveis demográficas tem provocado um processo de progressivo envelhecimento da população do concelho. Na realidade, esse envelhecimento verifica-se quer no topo da estrutura etária, isto é, nos indivíduos com 65 ou mais anos, quer na base, nos que têm menos de 15 anos de idade, dando

QUADRO 6 - ESTRUTURA ETÁRIA DA POPULAÇÃO DO CONCELHO DE VILA FLOR

ANO	POPULAÇÃO TOTAL	0-14 Anos	%	15-24 Anos	%	25-64 Anos	%	65 Anos ou mais	%
1970	8785	2980	33,9%	1365	15,5%	3545	40,4%	895	10,2%
1981	9719	2606	26,8%	1812	18,7%	3995	41,1%	1306	13,4%
1991	8828	1724	19,5%	1508	17,1%	4107	46,5%	1489	16,9%

FONTE: INE, XI, XII e XIII Recenseamento Geral da População

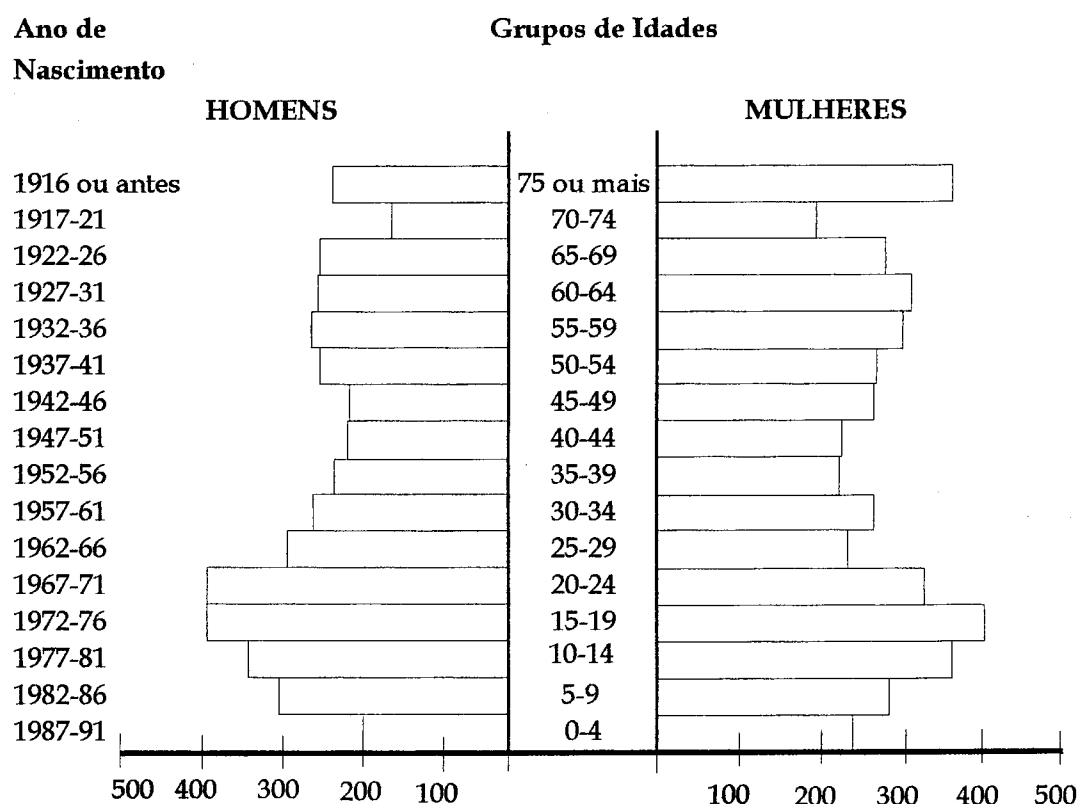
origem ao fenómeno conhecido como “duplo envelhecimento”, que se caracteriza justamente pelo facto de aumentar o peso relativo da população mais idosa e, simultaneamente, diminuir o peso da população mais jovem.

Assim, na década de 80, acompanhando a descida da natalidade, o peso das crianças até 14 anos de idade diminuiu significativamente de 26,8% para 19,5%,

enquanto o peso da camada com 65 ou mais anos passou de 13,4% para 16,9% (Quadro 6). Paralelamente, e no que às camadas intermédias se refere, verifica-se que a dos 15-24 anos teve um ligeiro decréscimo, perdendo em números absolutos 304 unidades, enquanto a dos 25-64 anos sobe de 41,1% para 46,5%, dando a ideia de que a tendência para a emigração se manteve naquela faixa etária e nesta esse movimento terá estancado.

A pirâmide etária da população do concelho (Quadro 7) permite inferir o impacto destas alterações sobre os diversos grupos de idades, mostrando-se

QUADRO 7 - PIRÂMIDE ETÁRIA DO CONCELHO DE VILA FLOR



FONTE: XIII Recenseamento geral da população

particularmente visíveis três tendências. Em primeiro lugar, confirma-se a quebra da taxa de natalidade que, como se observa, remonta ao quinquénio de 1977-81, sendo especialmente intensa nos homens que, em 1987-91, são apenas metade dos grupos

de 1967-71 e 1972-76. Em segundo lugar, identifica-se a sangria que se tem processado na população adulta (veja-se como a pirâmide se encolhe na parte central com os grupos nascidos entre 1942 e 1961, ou seja, na população que tem entre 34 e 54 anos de idade). Finalmente, observa-se o peso dos grupos mais idosos, no topo da pirâmide, a partir dos nascidos antes de 1937.

Esta tendência para o “duplo envelhecimento” da população do concelho insere-se, também ela, no contexto do seu alastramento pelo espaço nacional (Rosa, 1993), visto que, em Portugal, o peso das pessoas com mais de 65 anos passou de 8%, em 1960, para 13,4% em 1991, enquanto o peso das crianças entre os 0-14 anos diminuiu, no mesmo período, de 29,2% para 20,6%.

São, contudo, evidentes ligeiras variações regionais quanto à dimensão deste fenómeno do envelhecimento da população. Concretamente, o peso da população residente no concelho com menos de 15 anos é semelhante à percentagem nacional (19,7%), revelando-se, porém, ligeiramente inferior à do conjunto da região Norte (22,1%) - sem dúvida “a mais jovem” das regiões do país - do Douro (21,4%) ou à do Alto Trás-os-Montes (20%). Já quanto ao peso da população com 65 ou mais anos, o de Vila Flor situa-se claramente acima da média da região Norte (11,4%), do país (13,7%) e da região do Douro (15,6%), sendo ligeiramente ultrapassada pela percentagem do Alto Trás-os-Montes (17,3%).

Esta tendência para o alastramento pelo espaço nacional do envelhecimento é, ainda, visível na comparação do peso da população mais jovem (com menos de 15 anos) sobre a população mais idosa (com 65 ou mais anos). Assim, esse peso era, em 1950, de 321%, de 124% em 1981, enquanto em 1991 ela se situa apenas nos 47%. Quanto ao concelho de Vila Flor, a superioridade da população mais jovem era, em 1981, de 99%, situando-se, em 1991, em apenas 16%. Mas, analisemos o comportamento de outra variável relevante para a reestruturação demográfica do concelho: as migrações.

3.4. As migrações

Referimos atrás que o valor do saldo migratório na década de 80 (- 4,8%) parecia indiciar uma desaceleração no fluxo de saída de efectivos populacionais. Ora, a análise ao movimento migratório ao longo dos anos 80 apresenta, em geral, um conjunto de dificuldades de diversa ordem. Elas resultam fundamentalmente do facto de, na passada década, ter diminuído a centralidade do fenómeno migratório, o qual, pensava-se, depois dos importantes fluxos dos anos 60 e princípios de 70, teria, de certa forma, esgotado o seu interesse como movimento populacional em virtude da sua aparente estabilização em torno de valores quantitativos reduzidos, não se constituindo a emigração, fosse a de carácter permanente, fosse a de carácter temporário, numa variável significativa relativamente à evolução demográfica.

Esta atitude perante o fenómeno migratório traduziu-se em Portugal nomeadamente pelo abandono da publicação de séries estatísticas continuadas, em particular depois de 1988, ano em que, dada a abolição do “passaporte de emigrante” no quadro da adesão à CEE, se tornou mais complexa a identificação como emigrantes das pessoas que atravessavam a fronteira. Por isso, escasseiam os dados quantitativos sobre a emigração e, mesmo os que continuaram a ser publicados⁶⁶, apresentam profundas lacunas, algumas delas por vezes insuperáveis.

Na realidade, o contexto internacional do fenómeno migratório, nos anos 80, registou modificações relevantes, em particular no seio da Comunidade Europeia, pois previa-se que, com a abertura das fronteiras a partir de 1992, aconteceria um recrudescer deste fenómeno, caracterizado pela emigração de trabalhadores menos qualificados dos países do sul para os do norte. Peixoto (1993:36), ao sublinhar estes receios, apresenta três razões que explicam a sua não concretização: por um lado, as alterações legislativas introduzidas não teriam criado um clima de suficiente

⁶⁶ Referimo-nos em particular à publicação *Portugal - Estatísticas demográficas*, da responsabilidade do Instituto Nacional de Estatística e ao *Boletim anual* da Secretaria de Estado das Comunidades Portuguesas.

liberdade para a circulação de pessoas; por outro, as mudanças estruturais nas economias dos países do sul não só afastaram o efeito repulsivo da sua população, como até suscitaram a necessidade de mão de obra proveniente de países menos desenvolvidos; finalmente, registou-se, por parte dos países do centro, uma redução das suas necessidades de mão de obra, especialmente não qualificada, pelo que, em resultado do processo de deslocalização de empresas, o movimento migratório aconteceria ao invés, isto é, registar-se-ia a circulação de mão de obra, neste caso qualificada, dos países do centro para as periferias.

Apesar deste contexto aparentemente desfavorável aos movimentos migratórios, os dados disponíveis permitem concluir que a situação portuguesa se caracteriza por algum desfasamento em relação aos restantes países do sul (Itália e Espanha, nomeadamente), uma vez que nestes o movimento migratório de facto terminou nesta década e, em Portugal, ainda persistiu, como o demonstra a emergência nos anos 80 de um importante fluxo migratório para a Suíça. Deste modo, para Peixoto (1993:38), a emigração portuguesa poderá ser contextualizada da seguinte forma:

"Tem sido defendido que, face à permanência do desfasamento entre o nível de salários em relação aos países mais desenvolvidos, à continuação de expectativas pouco favoráveis quanto à redução do desnível económico e à ausência de factores perturbadores no funcionamento do mercado de trabalho (como a intensificação de conflitos sociais no "centro" europeu), a abertura das fronteiras comunitárias ou um novo surto de expansão económica, poderão levar a uma nova vaga de emigração para a Europa."

Assim, a ideia inicial de uma desaceleração do fenómeno migratório em Portugal, na década de 80, tem sido revista e corrigida, procurando-se novos dados que possibilitem um conhecimento mais adequado da realidade, os quais têm passado, nomeadamente, pelo confronto dos fluxos de saída com os fluxos de entrada verificados nos países de destino. Até porque há indícios, alguns deles

indirectos, que demonstram ter-se subestimado a sua dimensão: a percepção de uma recente intensificação da emigração para países europeus (França, Espanha e também Suíça); valores globais abaixo das expectativas nos Censos 91 e a diferença aí verificada entre a população presente e a residente⁶⁷; dados recolhidos no destino que apontam para valores mais elevados que aqueles que dispúnhamos; e o crescimento, no decorrer da segunda parte da década, do valor global das remessas dos emigrantes (Peixoto, 1993:39).

Neste sentido, os dados quantitativos recolhidos na origem parecem apontar para uma diminuição progressiva do fluxo migratório até meados dos anos 80, altura em que se desenha um novo fluxo ascensional (Quadro 8). Para o recrudescer do

**QUADRO 8 - EMIGRAÇÃO PORTUGUESA NA DÉCADA DE 80,
REGISTADA NA ORIGEM E NO DESTINO**

Anos	Origem			Destino ⁽⁶⁸⁾		
	Permanente	Temporária	Total	ONU	OCDE	CONS. EUR.
1981	16 513	6 634	23 147	11 792	15 000	18 701
1982	10 276	6 859	17 135	9 587	23 900	21 679
1983	7 096	6 584	13 680	19 962	11 300	8 029
1984	6 556	7 407	13 963	20 340	10 600	6 672
1985	7 149	7 795	14 944	22 899	11 100	7 940
1986	6 253	7 437	13 690	28 114	12 500	21 568
1987	8 108	8 120	16 228	32 548	12 200	18 466
1988	9 540	8 762	18 302	31 578	13 900	19 914
1989			(⁶⁹)	40 920	12 100	11 538
1990			(⁶⁹)	45 159		20 741

FONTE: PEIXOTO, 1993:42

fluxo migratório, terá contribuído sobretudo a emigração temporária, uma vez que a permanente tem vindo progressivamente a diminuir, muito embora, mesmo aquela, esteja algo subavaliada, com excepção da ocorrida para a Suíça (Peixoto, 1993:47).

⁶⁷ No caso de Vila Flor, a diferença situa-se em 391 pessoas.

⁶⁸ No destino, a emigração portuguesa foi registada por estas três instâncias.

⁶⁹ Não há dados em resultado da abolição do "passaporte de emigrante".

Relativamente aos valores globais, a média da década situa-se em torno das 16 mil saídas anuais, o que corresponde a cerca de 10% do valor global das saídas anuais, entre legais e clandestinos, de final dos anos 60 e princípios de 70. Estes dados não se mostram muito congruentes com os recolhidos no destino por instâncias diversas, sendo em média os do Conselho da Europa e em especial os da ONU, um pouco superiores, estes em volta dos 26 000 indivíduos por ano.

QUADRO 9 - EMIGRAÇÃO EM VILA FLOR NA DÉCADA DE 80

	1880/82	1983	1984	1985	1986	1987	TOTAL
Permanentes	19	3	5	7	13	6	53
Temporários	46	(70)	(70)	38	(70)	(70)	84
TOTAL	65	3	5	45	13	6	137

FONTE: INE, *Portugal - Estatísticas demográficas* (Anos de 1980/82, 1983, 1984, 1985, 1986 e 1987)

Relativamente ao concelho de Vila Flor, as circunstâncias atrás descritas a propósito do contexto nacional, a que deve acrescentar-se uma outra que se relaciona com o facto de nem sempre os dados nacionais serem desagregados ao nível de concelho, tornaram a tarefa de recolha de dados particularmente complicada. Apesar disso, a partir dos dados que se encontram disponíveis, construiu-se o Quadro 9, onde, apesar de lacunas que não foi possível preencher a propósito da emigração temporária, podemos tirar algumas conclusões, necessariamente precárias.

Parece, em primeiro lugar, que os quantitativos registados na primeira metade da década são inferiores aos da segunda, o que se mostra congruente com a tendência a nível nacional neste período. Assim, para os anos de 1980, 1981 e 1982, reunidos, verifica-se uma média anual de saídas ligeiramente superior às 20 unidades, parecendo que o fluxo de emigrantes permanentes estaria em diminuição. Por outro

⁷⁰ Dados não disponíveis nas publicações consultadas referidas em Fonte.

lado, parece confirmar-se a tendência para o ligeiro aumento do fluxo na segunda metade da década, tomando como termo de comparação os dados dos últimos três anos com os dos cinco primeiros: para aqueles (1985, 1986 e 1987), o número de saídas de emigrantes permanentes é praticamente igual ao número destes (1980, 1981, 1982, 1983 e 1984). Para esta conclusão, contribui igualmente o aumento do fluxo de emigrantes temporários que, num só ano (1985), registou um valor em torno das quatro dezenas. Assim, conjugando os escassos dados disponíveis, poderíamos arriscar uma média em volta das quatro dezenas de saídas anuais de vilaflorenses na primeira metade da década de 80, que poderia ter subido para as cinco dezenas, na segunda metade.

Relativamente aos países de destino, a situação encontra-se discriminada no Quadro 10. Dele se conclui que a França continuou, de longe, a manter a primazia enquanto país de destino da grande maioria da população emigrante do concelho,

**QUADRO 10 - PAÍSES DE DESTINO DA EMIGRAÇÃO
VILAFLORENSE DA DÉCADA DE 80**

Anos	França	Europa	Ásia	EUA	Venezuela	Canadá	África	Áustrália	TOTAL
1980/82	48	7	6	-	2	1	1	-	65
1985	42	2(Suiça)	-	-	-	1	-	-	45
1986	5	-	-	3	-	1	-	4	13
1987	-	-	-	-	-	1	-	5	6

FONTE: Secretaria de Estado das Comunidades Portuguesas, *Boletim anual*
(Anos de 1980/82, 1985, 1986 e 1987)

seja em relação aos permanentes, seja relativamente aos temporários. É de supor, por outro lado, que Suíça e Espanha tenham também algum peso; só que não foi possível confirmá-lo, dado que as publicações consultadas não discriminavam, excepto para 1985, os valores de cada um dos países da Europa. Finalmente, confirma-se a tendência para o aparecimento de outros países de destino de emigração da

população vilaflorense, tais como o Médio Oriente (Israel), os Estados Unidos da América, o Canadá e, especialmente na segunda metade da década, a Austrália.

Os dados mais fiáveis relativamente aos fluxos migratórios são fornecidos pelos Censos, visto que eles nos estabelecem os saldos finais das entradas e saídas da população entre duas balizas temporais. Apresentam, contudo, algumas fragilidades, já que não permitem analisar a evolução ano a ano, identificar os países de destino ou distinguir os emigrantes permanentes dos temporários. Acresce que os Censos não referem os quantitativos sobre a emigração para o exterior, limitando-se a enunciar os dados referentes aos imigrantes provenientes do estrangeiro (272 unidades na década de 80), pelo que não é possível determinar directamente o respectivo saldo migratório. No entanto, extrapolando dados por nós atrás calculados, podemos avançar com um saldo migratório com o exterior em redor das -200 unidades durante os anos 80.

Registe-se, por outro lado, que os efectivos provenientes de vários pontos do país, se mantiveram relativamente estáveis, comprovando a escassa atracção do concelho, pelo que o saldo migratório interno se agravou ligeiramente durante a década de 80, uma vez que, para um intervalo mais curto (6 anos), se verificou uma perda de mais treze unidades, tendo-se passado de um saldo de -178, na década de 70, para -191, na década de 80 (Quadro 11).

Assim, os dados revelam a continuidade do fenómeno da repulsão demográfica no concelho, apenas disfarçado na década de 70, em virtude de um acontecimento extraordinário, a vaga de "retornados" das ex-colónias, de que resultou um saldo migratório positivo com o exterior. De facto, nos anos 70, o peso demográfico dos "retornados" das ex-colónias chegou a atingir 8,7% da população do distrito de Bragança, a percentagem mais elevada no seio dos distritos do continente, mas que, mesmo assim, se revelou insuficiente para travar o declínio demográfico do distrito e do concelho.

**QUADRO 11 - COMPARAÇÃO DOS SALDOS MIGRATÓRIOS DO
CONCELHO DE VILA FLOR ENTRE AS DÉCADAS DE 70 E 80**

ANOS	POPULAÇÃO QUE NÃO MUDOU DE CONCELHO	IMIGRANTES PROVENIENTES DO PAÍS	IMIGRANTES PROVENIENTES DO ESTRANGEIRO	EMIGRANTES PARA OUTROS CONCELHOS	SALDO MIGRATÓRIO
1981 ⁷¹	6 526	334	1 745	512	-178
1991 ⁷²	7 842	250	272	441	-191 ⁷³

FONTE: INE, XII e XIII Recenseamento Geral da População

Os dados relativos à década de 80, por sua vez, significam o regresso a um saldo migratório deficitário, para o qual contribuiu sobretudo a fortíssima diminuição de imigrantes que, depois dos elevados valores registados na década anterior, se situou agora nas 250 unidades, provenientes designadamente da França (64%), enquanto, por outro lado, se confirmava a reanimação do movimento de emigração.

Finalmente, confirma-se uma outra característica do espaço rural profundo: a sua função de reserva (Kayser, 1994:29) e fornecimento de força de trabalho que constitui uma das manifestações dos condicionamentos sofridos por estes espaços em proveito de outros, sejam eles nacionais ou estrangeiros (Almeida, 1986:182). Porém, na medida em que o espaço rural alimenta continuamente fluxos migratórios mais ou menos intensos, também é esvaziado do seu potencial demográfico, o que não deixa de agudizar a incapacidade de gerar dinamismos económico-sociais susceptíveis de promover a fixação da população e o desenvolvimento local.

⁷¹ Os dados têm como referência o período de 1973 a 1981

⁷² Os dados reportam-se ao período entre 1985 e 1991

⁷³ O critério de cálculo dos saldos migratórios é diferente entre os Censos 81 e 91. De facto, naqueles, somaram-se todos os *imigrantes* e deduziram-se os *emigrantes para fora do concelho*, tendo resultado um saldo de +1547 unidades. Nestes, saldaram-se os *imigrantes provenientes do país* com os *emigrantes para outros concelhos* (saldo -191 unidades). No Quadro 11, uniformizou-se a forma de cálculo, adoptando o critério dos Censos 91.

4. Origem do rendimento, estrutura sócio-profissional, emprego local, atracção, pendularidade e actividades económicas

No princípio do presente capítulo, ao caracterizar o espaço social rural, referimos que uma das suas características era a dependência económica e simbólica em relação a formas de exploração dos recursos naturais, quer na produção, quer nos serviços. Por outro lado, ao analisar a diferenciação dos próprios espaços rurais, tomando como indicadores a dinâmica demográfica, a actividade económica

QUADRO 12 - POPULAÇÃO RESIDENTE EM VILA FLOR, COM 12 OU MAIS ANOS, SEGUNDO A ORIGEM DO RENDIMENTO

Origem	RENDIMENTOS PRÓPRIOS			SUBSÍDIOS DIVERSOS						AO C/ DA FAMÍ- LIA
Anos	Trabalho	Propriedade	Total	Desemprego	Pensões	Acidente trabalho	Apoio social	Outros	Total	
1981	3816	74	3890	71	1412	5	1	9	1498	3086
1991	3028	36	3064	33	2256 ⁷⁴	11	21	4	2325	2493
Variação	- 21%	- 51%	- 21%	- 54%	+60%	+220%	+2100%	- 56%	+55%	- 19%

FONTE: XII e XIII Recenseamento Geral da População

e a estrutura sócio-profissional, admitimos que Vila Flor apresentava elementos típicos de um rural profundo, mitigado pelo que poderíamos considerar como um espaço semi-agrícola, dispondo de uma agricultura pobre, mas em mutação, como resultado do crescimento do sector dos serviços, e da importância dos pensionistas, reflexo do processo de envelhecimento populacional. Estas características configuram um mercado de emprego ao nível local em retracção, dada a diminuição do volume global de postos disponíveis e a descida do assalariamento, sem que tenha crescido o volume de pessoas com rendimentos próprios. Tentaremos verificar a validade

⁷⁴ Utilizamos aqui um número não previsto no XIII Recenseamento Geral da População, que nos parece menos fiável (1837 pessoas), mas o contido, para o mesmo ano, no *Anuário Estatístico da Região Norte*, INE, 1991/1992.

destas proposições, começando precisamente pela análise ao peso dos pensionistas durante a última década.

4.1. A origem do rendimento

O Quadro 12 permite identificar três grandes tendências, tomando como referência a população de Vila Flor maior de 12 anos, em função da fonte essencial do seu rendimento.

A primeira refere-se ao aumento da percentagem das pessoas cujo principal meio de vida são as pensões (+60%), aliás o único grupo com alguma importância a crescer ao longo da década. Este crescimento está relacionado quer com o progressivo envelhecimento da população, anteriormente assinalado, quer com a expansão das políticas do estado do bem estar social. Assim, o grupo de pensionistas passou a representar, em 1991, 26% da população do concelho, que auferiram naquele ano cerca de 465 mil contos⁷⁵. Esta percentagem, no entanto, é ligeiramente inferior à da sub-região do Douro (27%) ou do Alto Trás-os-Montes (29%), mas claramente superior à da Região Norte, onde os pensionistas não atingem os 22% da população.

Por outro lado, um primeiro indicador relevante quanto às características do mercado de emprego local pode deduzir-se da população dependente de rendimentos próprios, que registou uma descida significativa durante a década, especialmente os dependentes do trabalho (-788 pessoas). Apesar de estes continuarem a constituir a fracção mais importante (38%), verificou-se, deste modo, uma tendência para a diminuição do volume de emprego ao nível local. Uma vez mais, esta evolução confirma o envelhecimento da população, revela a escassa dinâmica económica do concelho, incapaz de gerar empregos durante a década e

⁷⁵ Dos 2256 pensionistas, 416 estavam a receber pensão de invalidez, 1 472 de velhice e 368 de sobrevivência, que auferiram, respectivamente, 93 mil contos, 324 mil contos e 48 mil contos (Cf. Anuário Estatístico da Região Norte, INE, 1991/1992).

acentua a crescente dependência da população em relação ao sistema de prestações sociais.

A última tendência, que pode deduzir-se dos dados apresentados no Quadro 12, reporta-se ao número de pessoas a cargo da família. Também aqui, os progressos do estado do bem estar social são visíveis, uma vez que a população que estava a cargo da família registou uma diminuição de 19%, ao longo da década.

4.2. As variações da população activa

Um outro indicador que apresenta potencialidades para a análise da configuração do mercado de emprego local e as transformações ocorridas ao nível da estrutura sócio-profissional, é fornecido pela evolução da Taxa de Actividade (Quadro 13).

QUADRO 13 - TAXA DE ACTIVIDADE NO CONCELHO DE VILA FLOR, POR SEXOS

ANOS	1981	1991
Taxa Bruta	36,1%	37,3%
Momens	56,3%	55,2%
Mulheres	16,7%	20,3%

FONTE: *Tendências Evolutivas da população activa:1981-1991*, INE, Cadernos Regionais

Ao longo da década, apesar de se ter verificado um ligeiro aumento da taxa bruta de actividade (em termos percentuais 1,2 pontos), esta manteve-se relativamente baixa (37,3%). Nota-se uma diminuição da taxa de actividade masculina (percentualmente -1,1 pontos do que em 1991) e um aumento da taxa de actividade feminina (+3,6 pontos do que em 1981) (Quadro 13). Este comportamento da taxa de actividade pode conjugar-se, para detecção de outras particularidades, com a análise ao volume da população activa por sexos (Quadro 14).

QUADRO 14 - POPULAÇÃO ACTIVA DO CONCELHO DE VILA FLOR, POR SEXOS

ANOS	1981	%	1991	%	Varição (Entre 81/91)
Homens	2686	76,5	2376	72,2	-11,5%
Mulheres	827	23,5	917	27,8	+10,9%
TOTAL	3513	100%	3293	100%	- 6,3%

FONTE: XII e XIII Recenseamento Geral da População

Apesar do aumento da taxa de actividade, ao longo da década, regista-se uma descida do volume da população activa do concelho em 6,3%. Esta evolução da população activa do concelho de Vila Flor deve-se, de acordo com a tipologia criada por Pereira⁷⁶, ao duplo efeito da incidência negativa da variação demográfica e da taxa de actividade masculina, aquela traduzida por uma descida de 9,2% e esta de 11,5%. Já no que respeita à população activa feminina, registou um aumento de 10,9%, embora, globalmente, a percentagem de mulheres activas continue a ser, em 1991, muito inferior à dos homens (28% contra 72%).

O comportamento da taxa de actividade na Região Norte, entre 1981 e 1991, foi bastante diferente deste (Pereira, 1994). Assim, ao longo deste período, o número de activos cresceu 9,3%, correspondente a 135 000 pessoas, sendo 131 000 mulheres (mais 24,8%) e apenas 4 000 homens (mais 0,4%). Este crescimento, contudo, verificou-se apenas em cerca de metade dos concelhos da região, visto que, em 43 deles, a tendência foi para a descida, precisamente nos concelhos do "interior", o que não deixou de contribuir para a acentuação da disparidade relativamente ao "litoral" já detectada a propósito de outros indicadores. A taxa bruta de actividade na região fixou-se, em 1991, em 45,5%: a taxa de actividade masculina desceu de 55,7% para 54,8%, enquanto a feminina subiu de 30% para 36,8%.

Algumas disparidades verificadas entre as taxas de actividade masculina e

⁷⁶ Cf. PEREIRA, A.E.(1994). *Tendências Evolutivas da população activa da Região Norte (1981-1991)* in Estatísticas e Estudos Regionais, INE, Nº 4

feminina podem apreciar-se no Quadro 15, que, discriminando as taxas de actividade por sexo e grupos etários, permite retirar essencialmente quatro conclusões.

QUADRO 15 - TAXAS DE ACTIVIDADE NO CONCELHO DE VILA FLOR, POR SEXOS E GRUPOS ETÁRIOS

GRUPOS ETÁRIOS	HOMENS E MULHERES		HOMENS		MULHERES	
	1981	1991	1981	1991	1981	1991
12-14 Anos	19,4%	6,7%	22,5%	10,0%	16,0%	3,7%
15-19 Anos	59,4%	37,1%	73,2%	54,5%	42,4%	20,3%
20-24 Anos	70,5%	62,3%	90,9%	78,8%	46,3%	42,2%
25-29 Anos	67,7%	74,1%	94,0%	94,2%	35,9%	48,5%
30-34 Anos	62,1%	72,2%	94,7%	95,1%	30,3%	49,1%
35-39 Anos	54,2%	66,8%	93,8%	91,8%	23,5%	41,1%
40-44 Anos	56,2%	66,1%	95,8%	92,4%	15,5%	40,3%
45-49 Anos	54,9%	59,3%	93,0%	92,7%	20,9%	31,6%
50-54 Anos	47,0%	52,6%	86,7%	86,3%	14,9%	20,5%
55-59 Anos	45,8%	50,9%	86,3%	80,0%	11,1%	25,1%
60-64 Anos	39,4%	32,3%	72,0%	59,9%	11,2%	9,8%
65 e mais Anos	8,0%	7,7%	16,2%	14,2%	1,3%	2,5%

FONTE: *Tendências Evolutivas da população activa:1981-1991*,
Cadernos Regionais, INE, N° 4

Em primeiro lugar, verifica-se a desaceleração do ritmo de ingresso na vida activa por parte da população de ambos os sexos até aos 24 anos, o que se relaciona com o prolongamento das trajectórias escolares por parte dos jovens, que teve como consequência o retardamento da sua entrada no mundo do trabalho. No entanto, apesar das distintas políticas sociais apontando quer no sentido do prolongamento da escolarização e da sua universalização nos escalões etários mais baixos, da fixação de estímulos no sentido da não utilização pelos empregadores de força de trabalho em idade escolar ou mesmo do estabelecimento da proibição da prestação de trabalho por menores, em 1991, 10% da população masculina do concelho com 14 anos já trabalhava.

Em segundo lugar, regista-se o aumento da taxa de actividade em todos os grupos etários de ambos os sexos a partir dos 25 anos e, sensivelmente, até perto dos

60, atingindo o pico, em ambos os sexos, no escalão dos 30 aos 34 anos. Tal não obsta, porém, a ocorrência de diferenças com algum significado entre homens e mulheres, como sejam as que se referem ao crescimento da taxa de actividade masculina entre os 25 e os 34 anos e a desaceleração, a partir desta idade até aos 59 anos, quando confrontada com a taxa de actividade feminina, cujo crescimento, em todos os escalões etários da vida adulta, é moderado, situando-se em valores bastante afastados dos verificados em idêntico escalão etário do sexo oposto.

Apesar disso, o aspecto de maior relevo cabe ao comportamento da taxa de actividade feminina, na medida em que a maior participação da mulher no trabalho registada durante a década rompe com a tradicional separação dos papéis sexuais no domínio da actividade. De facto, até há pouco tempo aos homens cabia essencialmente o trabalho profissional, enquanto às mulheres estava reservado o trabalho na esfera doméstica. Esta rápida inserção da mulher na esfera profissional não deixou, por outro lado, de produzir mudanças no estatuto social das mulheres, nas relações familiares e nos estilos de vida da população.

A baixa taxa de actividade do concelho (37,3%), para além de evidenciar o envelhecimento da população, pode igualmente esconder quer situações de desemprego oculto, de difícil localização e quantificação, quer situações de activos a quem não é conferida visibilidade e relevância estatísticas, como já referimos especialmente a propósito das mulheres. Porém, mesmo a própria taxa de desemprego declarada apresentou-se relativamente elevada. Assim, no princípio da década, ela situava-se em 14% (492 pessoas), certamente como consequência do afluxo de "retornados" e imigrantes dos meados da década anterior, que o mercado de emprego não conseguira ainda absorver. Este desemprego atingia homens e mulheres, em proporções sensivelmente iguais; relativamente ao nível de instrução, a maioria (70%) dos desempregados possuía o ensino primário (48%) ou o ensino preparatório (22%), embora as mulheres fossem maioritárias no grupo dos que possuíam o ensino preparatório (57%) e o ensino unificado (60%).

Ao longo da década, verificou-se a diminuição da taxa de desemprego, fixada em 7,3%, em 1991 (240 pessoas). Esta redução, se considerarmos a retracção do mercado de emprego ao nível local (cf. Quadro 19), resultou obviamente da configuração de projectos de vida e profissionais que passaram pelo abandono do concelho. No entanto, no final da década, este desemprego era já sobretudo feminino (69%), embora se tivesse mantido a sua estrutura quanto ao nível de instrução, na medida em que 70% dos desempregados possuíam o ensino primário e o preparatório. Aliás, esta disparidade do desemprego em termos de género é também perceptível, consoante se trate de desemprego de inserção (pessoas que procuram o primeiro emprego) ou o desemprego de transição/reconversão/reinserção profissional⁷⁷ (procura de novo emprego): quanto ao primeiro, as mulheres são 76%, o que denota as dificuldades do mercado de emprego local em absorver a mão de obra feminina, descendo a percentagem para 56%, no que respeita ao segundo.

O conhecimento do mercado de emprego local pode aprofundar-se a partir da

**QUADRO 16 - POPULAÇÃO ACTIVA DO CONCELHO DE VILA FLOR,
SEGUNDO OS SECTORES DE ACTIVIDADE**

SECTORES DE ACTIVIDADE		1981		1991		VARIACÃO DA POPULAÇÃO
		População	%	População	%	
Primário	T	1519	50,3%	1339	43,9%	- 11,8%
	H	1303	43,1%	1067	35%	- 18,1%
	M	216	7,2%	272	8,9%	+26%
Secundário	T	704	23,3%	613	20,1%	- 12,9%
	H	581	19,2%	565	18,5%	- 2,8%
	M	123	4,1%	48	1,6%	- 61%
Terciário	T	798	26,4%	1101	36,1%	+ 38%
	H	536	17,7%	670	21,9%	+ 25%
	M	262	8,7%	431	14,2%	+ 64,5%

FONTE: XII e XIII Recenseamento Geral da População

⁷⁷ Os conceitos de desemprego de inserção e de transição/reconversão/reinserção são retirados de Pedroso, 1994:30

análise à distribuição da população activa consoante os sectores de actividade. Aqui, os aspectos mais significativos durante a década de 80 foram as descidas registadas na população a trabalhar no sector primário e no sector secundário, embora mais naquele do que neste, bem como o crescimento do sector terciário (Quadro 16).

A população activa empregada no sector primário registou um decréscimo, durante a década, em cerca de 12%, muito embora este sector tenha mantido a supremacia perante os restantes sectores da actividade produtiva, com 1339 unidades. As taxas de ocupação neste sector relativas aos homens e às mulheres tiveram, porém, comportamentos diferenciados, na medida em que à significativa descida da população masculina (menos 18,1% do que em 1981), correspondeu um subida significativa das mulheres a trabalhar no campo (mais 25,6%). A principal justificação para este acréscimo prende-se com a subavaliação efectuada pelos Censos de 81 da actividade feminina na medida em que, conciliando geralmente as mulheres a realização de tarefas no espaço doméstico com outras ligadas à produção familiar, sobretudo na agricultura, foram em boa parte integradas na categoria "domésticas". Os Censos de 91, sem terem invertido totalmente esta situação, deram, contudo, maior visibilidade social à participação da mulher na esfera da produção, mesmo ao nível familiar. Apesar disso, a evolução da participação das mulheres no sector primário revela-se congruente com as tendências para o aumento da profissionalização das mulheres ou a constituição de uma esfera profissional independente do espaço doméstico e familiar, situações que, no seu conjunto, introduziram algumas mudanças na tradicional divisão dos papéis sexuais pelos domínios de actividade.

O sector secundário registou igualmente uma descida significativa (cerca de 13% da população activa a trabalhar no sector, que manteve o terceiro lugar (com 613 unidades), no conjunto dos sectores produtivos. Se a diminuição da população masculina não introduz elementos novos que não tenham já sido objecto de análise anterior, é interessante verificar a acentuada diminuição das mulheres trabalhadoras

no sector secundário (menos 61% do que em 1981), situação a que não será alheia a desarticulação e o encerramento de segmentos de produção da principal unidade fabril (o Complexo Agro Industrial do Cachão) que, até meados da década, utilizava mão de obra feminina. Este facto acentuou, por outro lado, o reforço da masculinização de um sector em que os homens passaram a ser 95% da sua população activa.

O sector terciário registou, por sua vez, um crescimento significativo ao nível do volume de emprego, visto que, com 1101 unidades em 1991, cresceu 38% em relação à década anterior. Foi particularmente relevante a expansão verificada no emprego feminino neste sector (cerca de 65% de crescimento relativamente a 1981), o que, apesar do crescimento igualmente registado na ocupação masculina (mais 25%), permitiu que a percentagem das mulheres se aproximasse da dos homens, tornando-se desta forma no sector produtivo onde a distribuição do emprego pelos sexos se apresenta mais equilibrada. Assim, a profissionalização das mulheres do concelho ao longo da década efectuou-se, maioritariamente, pela sua participação em ramos de actividade do sector dos serviços.

4.3. A recomposição sócio-profissional

Em articulação com a evolução da distribuição da população activa por sectores de actividade, a distribuição por tipo de profissões teve igualmente alterações significativas, muito embora os valores apresentados no Quadro 17 devam ser considerados com alguma reserva⁷⁸.

⁷⁸ Trata-se de uma comparação com algumas falhas, uma vez que, consoante Sónia Torres (1995), verificaram-se, em 1988, alterações na Classificação Internacional por Tipos de Profissões que levantam dificuldades no caso de análises comparativas.

Uma delas foi a acentuada descida dos trabalhadores da agricultura, já que a pesca não tem expressão no concelho. A percentagem de 27,1% de trabalhadores agrícolas, que deve aliás ser superior atendendo à última categoria do quadro, continua muito acima da média nacional, que se situa nos 8,5%, em 1992. Acresce que persiste uma fracção da população que, embora exercendo a sua actividade profissional noutros sectores, continua, em regime de pluriactividade, a praticar a agricultura a tempo parcial relativamente à sua profissão principal.

**QUADRO 17 - POPULAÇÃO ACTIVA DO CONCELHO DE VILA FLOR,
SEGUNDO OS GRUPOS DE PROFISSÕES**

GRUPOS DE PROFISSÕES	1981	%	1991	%	VARIAÇÃO (Entre 81/91)
Directores e Quadros Dirigentes ⁷⁹	165	5,5%	145	4,7%	- 12,1%
Profissões intelectuais e científicas	11	0,4%	83	2,7%	+ 654,5%
Profissões técnicas intermédias	187	6,2%	130	4,3%	- 30,5%
Empregados Administrativos	134	4,4%	124	4,1%	- 7,5%
Pessoal dos serviços de protecção, segurança e serviços pessoais	168	5,6%	312	10,2%	+ 85,7%
Trabalhadores da agricultura e da pesca	1459	48,3%	826	27,1%	- 43,4%
Trabalhadores da indústria, dos transportes e artesãos	348	11,5%	640	21%	+ 83,9%
Trabalhadores não qualificados da agricultura, indústria comércio e serviços	549	18,2%	793	26%	+ 44,4%
TOTAL	3021		3053		+ 1,1%

FONTE: XII e XIII Recenseamento Geral da População

Relativamente ao grupo das profissões intelectuais, científicas e técnicas intermédias, consideradas em conjunto, registaram durante a década um crescimento

⁷⁹ Inclui os elementos das Forças Armadas em virtude de no XII Recenseamento Geral da População, de 1981, os Tipos de Profissões 0 e 1 aparecerem reunidos, facto que determinou também a sua junção em 1991 para efeitos de comparabilidade

moderado (7,5%), que deve atribuir-se à expansão da escolarização, especialmente dos ensinos preparatório e secundário.

Contraditório parece ser o crescimento do número dos trabalhadores da indústria, artesanato e transportes (cerca de 84%), se considerarmos o cruzamento com outros dados já analisados. O volume relativo ao ano de 1991 mostra-se congruente com dados já mobilizados, parecendo que o valor de 1981 está subavaliado, do que resulta, portanto, uma variação demasiado elevada ao longo da década.

Por sua vez, a responsabilidade pelo crescimento do número de trabalhadores não qualificados da agricultura, comércio e serviços (mais 9,5% do que em 1981) deve atribuir-se fundamentalmente aos dois últimos sub-grupos, bem como ao critério já assinalado de um tratamento estatístico, em 1991, bem mais adequado no tratamento da actividade feminina, em particular a que se refere à sua participação nas tarefas de produção familiar.

Quanto à distribuição da população activa segundo a situação na profissão (Quadro 18), assinale-se que o grupo dos trabalhadores por conta de outrem são largamente majoritários (62% em 1991), apesar de este ter sido o único a registar um

**QUADRO 18 - POPULAÇÃO ACTIVA DO CONCELHO DE VILA FLOR,
SEGUNDO A SITUAÇÃO NA PROFISSÃO**

SITUAÇÃO NA PROFISSÃO		Pa- trões	%	Traba- lhadores por conta própria	%	Trabalha- dores familiares não remu- nerados	%	Trabalha- dores por conta de outrem	%	Outros	%
ANO	TOTAL										
1981	3021	59	2,0%	813	26,9%	58	1,9%	2076	68,7%	15	0,5%
1991	3053	124	4,1%	840	27,5%	179	5,9%	1894	62,0%	16	0,5%

FONTE: XII e XIII Recenseamento Geral da População

decréscimo ao longo da década. Este valor, no entanto, situa-se um pouco abaixo da média nacional, onde cerca de $\frac{3}{4}$ da população é assalariada. Nos outros grupos, destaque para o relativo crescimento do número de trabalhadores por conta própria, do significativo aumento do número de patrões (duas vezes mais em 1991) e sobretudo para os trabalhadores familiares não remunerados, cujo número durante a década triplicou, o que ficou certamente a dever-se às dificuldades existentes na contratação de mão de obra, em especial no campo, e ao consequente recurso à mobilização de activos pertencentes à família.⁸⁰

4.4. Estrutura do emprego

A análise à estrutura do emprego no concelho, a partir da desagregação por ramos de actividade da população activa ocupada em cada um dos sectores de actividade (cf. Quadro 19), possibilita uma leitura complementar em relação às conclusões já expostas em pontos anteriores, permitindo deduzir quais os ramos com maior dinamismo ao nível da absorção do trabalho ou, pelo contrário, os que se caracterizam pela repulsão da sua força de trabalho. A principal fonte de emprego no concelho de Vila Flor continua a ser a agricultura em sentido amplo, absorvendo cerca de 47% da população residente empregada, embora o Quadro 19 não proceda à desagregação dos dados pelos distintos segmentos deste ramo (agricultura propriamente dita, criação de gado, silvicultura).

Em segundo lugar, situa-se a construção civil que ocupa 65% da população do sector secundário (295 indivíduos), seguida, já a considerável distância pelo ramo das indústrias alimentares, bebidas e tabaco. Os restantes ramos do sector secundário, como a indústria transformadora, a metalúrgica ou a extractiva são apenas residuais,

⁸⁰ A prática do *torna jeira*, modalidade de prestação de trabalho a título gracioso envolvendo a reciprocidade nos dias de trabalho prestados, teve, na realidade, alguma retoma, envolvendo mesmo trabalhadores não pertencentes ao núcleo familiar.

**QUADRO 19 - ESTRUTURA DO EMPREGO NO CONCELHO DE VILA FLOR,
POR RAMOS DE ACTIVIDADE⁸¹**

SECTOR	RAMO DE ACTIVIDADE	EMPREGO	%		
PRIMÁRIO	• Agricultura, produção animal, pesca e silvicultura	1 246	47,3%		
		1 246	47,3%		
SECUNDÁRIO	• Construção • Indústrias alimentares, bebidas e tabaco • Madeira e cortiça • Indústria transformadora • Indústria metalúrgica de base • Restante sector secundário (Indústrias extractivas e outras não especificadas)	453	17,2%		
		295	11,2%		
		63	2,4%		
		18	0,7%		
		16	0,6%		
		16	0,6%		
		45	1,7%		
		936	35,5%		
TERCIÁRIO	• Comércio a retalho com excepção de veículos automóveis, motociclos e combustíveis; reparação de bens pessoais e domésticos • Administração pública, defesa e segurança social obrigatória • Educação • Transportes, armazenagem e comunicações • Saúde e acção social • Alojamento e restauração • Comércio, manutenção e reparação de veículos automóveis e motociclos; comércio de combustíveis • Comércio por grosso e agentes do comércio com excepção de veículos automóveis e motociclos • Serviços colectivos, sociais e pessoais, empregados domésticos • Restante sector terciário (Actividades financeiras e imobiliárias)	198	7,5%		
		208	7,9%		
		161	6,1%		
		63	2,4%		
		71	2,7%		
		63	2,4%		
		42	1,6%		
		40	1,5%		
		53	2,0%		
		37	1,4%		
		TOTAL		2 635	100%

FONTE: PEREIRA, A.E., *Emprego e deslocações casa-trabalho na Região Norte*,
Estatísticas e Estudos Regionais, INE, N° 8

⁸¹ A aparente discrepância com alguns dados do Quadro 17 deve-se ao facto de o Quadro 19 se reportar apenas ao emprego existente no concelho de Vila Flor, o que significa que os valores mais baixos decorrem da circunstância de este não incluir obviamente os trabalhadores que se deslocam, por motivos profissionais, para fora do concelho (Cf. **Deslocações pendulares**). Neste sentido, pode afirmar-se que o Quadro 19 reflecte com muita fidelidade a situação do emprego no concelho.

não revelando qualquer dinamismo como geradores de emprego a nível local, mas que, como referimos na Parte I, em articulação com a agricultura, têm constituído, nalguns contextos, uma alternativa de desenvolvimento de base territorial perante a desintegração funcional.

Por sua vez, no sector terciário, os destaques vão para a administração pública, a educação e o comércio a retalho. Os primeiros, juntamente com o ramo da saúde e acção social, devem o seu crescimento à instalação de um conjunto de serviços da responsabilidade do estado do bem estar social, absorvendo uma fatia de cerca de 17% do volume total do emprego. Relativamente ao comércio, se se considerar toda a actividade no seu conjunto (a retalho e por grosso), ele garante a empregabilidade a cerca de 10,5% da população residente empregada.

As actividades ligadas ao turismo, também com alguma frequência apresentadas como uma alternativa de desenvolvimento em áreas rurais, aproveitando a sua articulação com os recursos naturais (agro-turismo), revela no concelho uma escassa dinâmica, se atentarmos na sua capacidade para criar emprego, limitando-se a conservar uma fatia de 2,4% do volume total.

Em, síntese, pode afirmar-se que, em conjunto, os ramos da agricultura em sentido amplo e a administração pública, garantindo a empregabilidade de 64% da população residente empregada, acentuam, por um lado, a dependência face aos recursos naturais, característica de um espaço rural, mas onde a dinâmica do estado providência introduziu alguns factores exógenos de mudança, que têm provocado a transferência progressiva da população activa dos sectores primário e secundário para o terciário. Isto significa que o concelho não tem sido percorrido por iniciativas de mobilização de recursos ao nível local - a construção civil parece ser o único - capazes de promover uma dinâmica económica, que permitia a fixação da população local e evite a repulsão demográfica.

4.5. A actividade económica

A agricultura é o sector económico com mais peso na economia do concelho, contribuindo, em 1981, com 63% para o seu valor acrescentado bruto⁸². De facto, de um total de 13 665 ha de superfície total, cerca de 78% (10 649 ha) constituem a superfície agrícola utilizada do concelho, distribuída pela terra arável, horta familiar, culturas permanentes e pastagens permanentes (Quadro 20). A terra arável (2173 ha) é utilizada fundamentalmente para a cultura do trigo (727 ha), batata (315 ha) e

QUADRO 20 - UTILIZAÇÃO DO SOLO E DA SUPERFÍCIE AGRÍCOLA
NO CONCELHO DE VILA FLOR (em 1989)

SUPER- FÍCIE TOTAL	SUPERFÍCIE AGRÍCOLA UTILIZADA				SUPERFÍCIE AGRÍCOLA NÃO UTILIZADA	MATAS E FLORESTAS SEM CULTURAS	OUTRAS SUPER- FÍCIES
	Terra Arável	Horta Familiar	Culturas Permanentes	Pastagens			
13 669 (100%)	2 173 (16%)	208 (2%)	6 454 (47%)	1 814 (13%)	1 478 (11%)	1 524 (11%)	18 (0,1%)

FONTE: Anuário Estatístico, Região Norte, 1993

centeio (302 ha). Por sua vez, os 6 454 ha de culturas permanentes estão afectos às culturas da oliveira (3 370 ha), amendoeira (1 122 ha) e vinho (809 ha). Na horta familiar, predominam produtos hortícolas como o tomate, o feijão, melão, a couve, a cebola, alface, etc. Quanto às pastagens, a exploração pecuária consiste em ovelhas, cabras e gado bovino. Finalmente, a exploração florestal, ocupando 11% da superfície total, reveste-se de algum interesse económico, pois, em 1981, rendeu cerca de 30 000 contos.

No que se refere à estrutura fundiária, predomina a pequena propriedade, pois das cerca de 1600 explorações agrícolas do concelho, que ocupam uma área total de 13 600 ha, cerca de 60% têm menos de 5 ha (Quadro 21), os quais preenchem escassos 26% da área total. Em contrapartida, as maiores explorações (mais de 20 ha),

⁸² Dado recolhido em prospecto da Câmara Municipal de Vila Flor.

sendo apenas 5% do total das explorações agrícolas, ocupam sensivelmente a mesma área que as 60% mencionadas. Relativamente às formas de exploração da propriedade da superfície agrícola cultivada, 93% é efectuada por conta própria e apenas 6% por arrendamento.

QUADRO 21 - EXPLORAÇÕES AGRÍCOLAS NO CONCELHO DE VILA FLOR
(em 1989)

< de 1 ha		De 1 a 2 ha		De 2 a 5 ha		De 5 a 10 ha		De 10 a 20 ha		> de 20 ha		TOT. DE EXPL	ÁREA TOTAL (em ha)
Nº Exp.	Área (ha)	Nº Exp.	Área (ha)	Nº Exp.	Área (ha)	Nº Exp.	Área (ha)	Nº Exp.	Área (ha)	Nº Exp.	Área (ha)		
74 (5%)	55 (0,4%)	300 (18%)	604 (4,4%)	596 (36%)	2 892 (21,1%)	408 (25%)	3 636 (26,6%)	177 (11%)	2 986 (21,9%)	78 (5%)	3 492 (25,6%)	1633	13 665

FONTE: Anuário Estatístico, Região Norte, 1993

Trata-se, porém, de uma agricultura em que os níveis de modernização são escassos. Na realidade, a intensidade do fluxo migratório, afastando a mão de obra jovem, circunscreve o trabalho do campo a uma população relativamente envelhecida, desqualificada e desmotivada para a introdução das inovações desejáveis. O aumento da produtividade do ramo poderia nem necessitar de um emparcelamento. Ferreira de Almeida (1986:196) enuncia estudos que apontam para a eficiência económica da pequena exploração camponesa, no que é acompanhado por Kayser (1994:47), o qual sublinha que, após decénios de declínio demográfico, o mundo rural havia conhecido na Europa uma alteração significativa desde os anos 70, tendo precisamente como base o reforço da exploração familiar e o retrocesso da exploração capitalista.

O comércio e os serviços ocupam o 2º lugar no quadro económico do concelho, contribuindo com cerca de 28% para o seu valor acrescentado bruto⁸³. A estrutura do comércio local é essencialmente o pequeno comércio de retalho, enquanto que os serviços continuam o seu processo de crescimento, no âmbito de uma progressiva

⁸³ Ver nota 82.

terciarização da economia. Demonstrando alguma dinâmica, resultante em especial da instalação de serviços da administração central e local, o sector terciário parece, no entanto, revelar alguma incapacidade para absorver a mão de obra objecto de repulsão por parte dos outros sectores de actividade. Contudo, não deixou de constituir, ao longo da década, o sector onde mais se fez sentir a presença das mulheres ao nível da inserção profissional.

A construção civil e as obras públicas constituem um sector de alguma relevância económica, sobre o qual a emigração, primeiro, e a situação posterior a 1974, depois, tiveram uma influência preponderante, devido ao desbloqueamento

QUADRO 22 - EMPRESAS SEDIADAS NO CONCELHO DE VILA FLOR (em 1992)

Agri- cultura	Indústrias extractivas	Indústrias transforma- doras	Electricida- de, água e gás	Constru- ção civil	Comércio por grosso, retalho	Transportes, Armazena- gem e Comunica- ções	Bancos e institui- ções	Ser- viços	TOTAL
237	5	123	-	94	355	36	50	56	956

FONTE: Anuário Estatístico, Região Norte, 1991/92

da venda de terrenos para construção e da criação de projectos de urbanização. A indústria transformadora, por sua vez, apresenta um peso insignificante na economia concelhia (apenas 1,6%), limitando-se a pequenas empresas na área da produção do queijo, descasque de amêndoa, oficinas de metalomecânica, que, no seu conjunto, em 1989, registaram um investimento de 1 250 contos e um valor acrescentado bruto de cerca de 14 mil contos⁸⁴.

Quanto à estrutura empresarial, como se constata no Quadro 23, a maioria das empresas sediadas no concelho pertencem ao sector terciário (52%) , distribuindo-se pelas empresas de comércio por grosso e a retalho (a maioria), serviços, bancos e

⁸⁴ Cf. Anuário Estatístico, Região Norte, 1991/92, INE

instituições financeiras e transportes e comunicações. As empresas do sector

**QUADRO 23 - EMPRESAS SEDIADAS EM VILA FLOR,
POR ESCALÕES DE PESSOAL EMPREGADO (em 1989)**

0	De 1 a 4	De 5 a 9	De 10 a 19	De 20 a 29	De 30 a 39
660	272	19	2	2	1

FONTE: Anuário Estatístico, Região Norte, 1991/92

secundário são 23%, sendo a sua maioria constituída por indústrias transformadoras, seguidas de muito perto pela construção civil; a indústria extractiva é residual. Finalmente, as empresas ligadas ao sector primário constituem 25% do total.

A esmagadora maioria destas empresas (cerca de 70%) ou têm um tipo de exploração familiar, na medida em que não possuem pessoal ao seu serviço, ou trata-se de pequenas empresas que empregam entre uma a quatro pessoas (28%). Empregando acima de 10 pessoas, há apenas 5 empresas, o que não deixa de evidenciar a debilidade da estrutura empresarial do concelho.

4.6. Deslocações pendulares

A expressão deslocações, fluxos ou migrações pendulares é utilizada habitualmente para designar as deslocações quotidianas, com excepção frequente de feriados e fins de semana, que os indivíduos activos empregados ou estudantes realizam entre o seu local de residência e o local onde exercem a sua actividade (Pereira, 1995). O interesse pela análise das migrações pendulares pode dar conta da existência de estratégias alternativas à repulsão demográfica da força de trabalho do concelho, constituindo-se nomeadamente como fenómeno de substituição das emigrações e migrações prolongadas ou que impliquem a transferência e fixação

definitiva de populações noutras regiões do país ou no estrangeiro (Almeida, 1986 :187).

QUADRO 24 - POPULAÇÃO RESIDENTE EMPREGADA, EMPREGO, MOBILIDADE E ATRACÇÃO NO CONCELHO DE VILA FLOR

VARIÁVEIS	VALORES
POPULAÇÃO ACTIVA RESIDENTE EMPREGADA	2 760
SAÍDAS ⁸⁵	209
ENTRADAS ⁸⁶	84
EMPREGO ⁸⁷	2 635
TAXA DE MOBILIDADE EXTRACONCELHIA ⁸⁸	7,57%
TAXA DE MOBILIDADE INTRAConcelhia ⁸⁹	13,72%
TAXA DE MOBILIDADE TOTAL ⁹⁰	21,3%
TAXA BRUTA DE ATRACÇÃO ⁹¹	3,19%
RATIO EMPREGO/POPULAÇÃO RESIDENTE EMPREGADA ⁹²	0,955
SALDO DE EMPREGO ⁹³	-125

FONTE: PEREIRA, A.E., *Emprego e deslocações casa-trabalho na Região Norte*, Estatísticas e Estudos Regionais, INE, N° 8

A análise do Quadro 24 permite concluir que os movimentos pendulares têm no concelho de Vila Flor uma expressão reduzida, o que significa que as deslocações casa-trabalho se fazem essencialmente ao nível local. Na realidade, cerca de 93% da população empregada residente no concelho exerce a sua actividade dentro do próprio concelho, sendo de igual modo reduzida a mobilidade interna dentro do

⁸⁵ Número de indivíduos que residindo no concelho trabalham fora dele

⁸⁶ Número de indivíduos que não residindo no concelho trabalham nele

⁸⁷ Emprego= Residentes empregados+Entradas-Saídas

⁸⁸ Taxa de mobilidade extraconcelhia= Saídas/População residente activa empregada

⁸⁹ Taxa de mobilidade intraconcelhia = População residente no concelho que trabalha em freguesia diferente do mesmo concelho daquela em que reside/População residente activa empregada

⁹⁰ Taxa de mobilidade total = Taxa de mobilidade extraconcelhia+Taxa de mobilidade intraconcelhia

⁹¹ Taxa bruta de atracção = Entradas/Emprego

⁹² Ratio = Emprego/População activa residente empregada

⁹³ Saldo= Entradas-Saídas

concelho, uma vez que apenas se deslocam para trabalhar em freguesia diferente daquela em que habitualmente residem cerca de 14% da população empregada.

Por outro lado, tendo em atenção o escasso volume das *entradas*, verifica-se que o concelho não manifesta especial poder de atracção sobre activos residentes nos concelhos vizinhos, o que deixa entender a falta de dinamismo do sistema produtivo local e em particular o seu carácter não gerador de emprego. De facto, a taxa de atracção do concelho de Vila Flor (3,19%) é das mais baixas no conjunto dos concelhos da sub-região do Douro; em situação mais desfavorável, está apenas o concelho de Freixo de Espada à Cinta (2,67%), algo distante, pois, dos concelhos com as taxas de atracção mais elevadas dentro da sub-região do Douro - Peso da Régua (16,39%), Mesão Frio (14,75%), Tarouca (12,07%) ou Vila Nova de Foz Côa (10,3%) - e Miranda do Douro (11,03%), na sub-região do Alto Trás-os-Montes.

Por sua vez, o saldo entre *entradas* e *saídas* (-125) põe em evidência que o concelho possui défice de postos de trabalho, na medida em que a quantidade dos activos que se deslocam para concelhos vizinhos é bem maior que aqueles que, de fora, possuem um emprego dentro do concelho (Pereira, 1995:17). Contudo, e se bem que o *ratio* emprego/população residente empregada indicie, pelo seu valor, uma grande capacidade de fixação da população residente empregada, este facto não permite compreender os fluxos migratórios de natureza prolongada ou com carácter duradouro por parte de pessoas que não encontram no concelho postos de trabalho disponíveis.

O dinamismo dos movimentos pendulares não constituiu desta forma uma solução alternativa à repulsão demográfica e uma estratégia de fixação da população do concelho de Vila Flor, uma vez que à reduzida taxa de atracção exercida pelos concelhos contíguos (Quadro 25), eles próprios com problemas a resolver ao nível da fixação da sua força de trabalho, se associa igualmente o facto daqueles concelhos que possuem uma taxa de atracção mais elevada dentro das sub-regiões do Douro e

Alto Trás-os-Montes se situarem algo distantes, pelo que, no seu conjunto, não chegam a constituir-se como pólos de emprego dentro das sub-regiões.

Em consequência, as deslocações deverão continuar a efectuar-se para as zonas do litoral que se constituem como os principais pólos de atracção de emprego o que, inviabilizando o carácter pendular das deslocações, determina a mobilidade espacial da população e a sua transferência definitiva para essas regiões. Ou então, persiste o recurso à emigração para o estrangeiro, quer a de natureza prolongada ou definitiva, quer a de carácter temporário e sazonal, a qual em atenção à crise económica nos países de destino e às alterações na relação salarial, se tem afirmado como uma

**QUADRO 25 - TAXA DE ATRACÇÃO DE CONCELHOS CONTÍGUOS
AO DE VILA FLOR**

CONCELHO	TAXA DE ATRACÇÃO	SALDO DE EMPREGO
ALFÂNDEGA DA FÉ	3,22%	- 42
MIRANDELA	5,78%	237
TORRE DE MONCORVO	4,08%	14
CARRAZEDA DE ANSIÃES	4,07%	29
MACEDO DE CAVALEIROS	3,69%	-11

FONTE: PEREIRA, A.E., *Emprego e deslocações casa-trabalho na Região Norte*, Estatísticas e Estudos Regionais

estratégia de complementaridade económica da unidade familiar, assumindo algumas das funções que, noutros contextos, desempenham os movimentos pendulares.

5. Evolução dos níveis de escolaridade

A evolução dos níveis de escolaridade é outro elemento que permite compreender as transformações sócio-económicas, dadas as correlações várias vezes

problematizadas (cf. Parte I) entre os níveis de educação e de instrução, a qualificação e o desenvolvimento.

A tendência nacional caracterizou-se por um aumento gradual das taxas de escolarização da população nos diversos graus de ensino e, simultaneamente, pela descida da taxa de analfabetismo. Convém, contudo, sem questionar os progressos que inegavelmente ocorreram, relativizar esta evolução, atendendo sobretudo aos níveis de escolarização bastante baixos que ainda se registavam no princípio da década.

A redução da taxa de analfabetismo na década de 80, que a nível nacional se situou nos 11%, representa a continuidade de uma tendência observável nos últimos decénios em Portugal. Na região Norte, os analfabetos representavam 17,3% da população em 1981 e 11,7% em 1991, enquanto a evolução desta taxa na região do Douro foi de 24,5% e 18,2% e a do Alto Trás-os-Montes de 26,4% e 20,3%, no mesmo período. Os valores do concelho de Vila Flor (Quadro 26) apresentam uma descida de

QUADRO 26 - TAXA DE ANALFABETISMO NO CONCELHO DE VILA FLOR

ANO	VILA FLOR	PORTUGAL	REGIÃO NORTE	DOURO (NUTES III)	ALTO TRÁS-OS-MONTES (NUTES III)
1981	26,6 ⁹⁴	20,6%	17,3%	24,5	26,4%
1991	21%	11% ⁹⁵	11,7%	20,2	20,3%

FONTE: CARLA MELO, *Nível Educacional na Região Norte*, INE, 1992

26,6% em 1981 para 21% em 1991, muito embora os dados do INE relativos ao XIII Recenseamento Geral da População mencionem uma Taxa de 18%⁹⁶.

⁹⁴ Desconhece-se o critério utilizado, na medida em que, em respeito pelo critério utilizado pela autora (ver Nota seguinte), o quociente da divisão entre 3183 (total da população que não sabe ler e escrever ou sabendo-o nunca frequentou a escola) e 9719 (Total da população residente) é de 32,8%.

⁹⁵ Este é o valor dos Censos 91, abaixo ligeiramente, presume-se, dos valores restantes.

⁹⁶ Na realidade, o INE utiliza como método de cálculo para a Taxa de Analfabetismo o quociente da divisão entre o número total de analfabetos com 10 ou mais anos de idade (1406) sobre a população

Os motivos que estão na origem desta redução da taxa de analfabetismo são essencialmente dois: o primeiro, de natureza biológica, tem a ver com o envelhecimento e progressiva substituição da faixa etária mais idosa, precisamente aquela em que o analfabetismo se fazia sentir com mais intensidade; o segundo, diz respeito ao aumento das taxas de escolarização dos jovens em idade escolar, que adiante abordaremos.

Apesar do sentido animador da tendência para a redução do analfabetismo, os valores da respectiva taxa verificados no concelho e nas regiões do Douro e Trás-os-Montes continuam a apresentar-se relativamente elevados face às médias nacional e da região Norte. Assim, também neste indicador se reproduz a manutenção da disparidade entre o litoral e o interior, apesar de as maiores percentagens de diminuição da taxa de analfabetismo terem ocorrido precisamente nalguns concelhos do interior desta região. As razões da manutenção desta assimetria podem associar-se quer ao envelhecimento da população do interior, quer sobretudo aos processos de mobilidade espacial no interior do país, que levam a migrações de populações mais jovens e escolarizadas seja para as regiões do litoral, seja para o exterior.

O aumento da escolarização na última década traduziu-se pelo alargamento do acesso da população à educação formal, quer através do aumento quantitativo da frequência do sistema educativo, quer através do aumento das taxas de escolarização, quer ainda pelo aumento dos níveis de certificação atingidos no conjunto da hierarquia dos graus do sistema educativo, consoante pode observar-se no Quadro 27. Assim, em 1981, a população que possuía o Ensino Básico⁹⁷ representava 85,1% do conjunto da população escolarizada com diversos graus do sistema educativo,

com 10 anos ou mais de idade (7810), enquanto Carla Melo recorre ao quociente da divisão entre o total da população que não sabe ler e escrever (1806) sobre a população residente no concelho (8828).

⁹⁷ Embora não signifiquem a mesma coisa, é vulgar o conceito de Ensino Básico andar associado ao de escolaridade obrigatória. Ora, durante a década, registou-se uma alteração significativa neste último na medida em que para as crianças que entraram no sistema escolar em 1987/88 passou a ser obrigatório o cumprimento de 9 anos de escolaridade (dos 6 aos 15 anos), correspondentes a 3 ciclos. No entanto, aqui considera-se como Ensino Básico o conjunto de pessoas com o Ensino Primário e o Ensino Preparatório.

enquanto 13,1% possuía o Ensino Secundário⁹⁸; as pessoas que dispunham do Ensino Médio e Superior atingiam uma dimensão insignificante (menos de 2% do total). Em 1991, o peso do Ensino Básico descia para 78,9% e, simultaneamente, registava-se o crescimento quer do peso do Ensino Secundário (de 13,1% para 16,8%), quer do Ensino Médio e Superior (de 1,8% para 4,3%).

**QUADRO 27 - PESO DOS DIFERENTES GRAUS DE ENSINO
NO CONCELHO DE VILA FLOR**

ANO	ENS. BÁSICO	ENS. SEC.	ENS. MÉDIO /SUPERIOR
1981	85,1%	13,1%	1,8%
1991	78,9%	16,8%	4,3%

FONTE: CARLA MELO, op. cit.

A análise ao nível de instrução da população (Quadro 28) permite confirmar as conclusões anteriores. Deste modo, pode verificar-se que, se a percentagem da população com o Ensino Primário⁹⁹ registou um ligeiríssimo aumento, embora o número de pessoas tivesse registado uma descida de 9,3%, o crescimento já foi significativo sobretudo nos Ensinos Preparatório¹⁰⁰ (+ 4,2%) e Secundário (+4,7%) e, em menor grau, no Superior (+ 1,9%). Por seu lado, a população dispondo do Ensino Médio não registou variação significativa durante a década.

Por sua vez, a evolução global da população escolar no concelho ao longo da última década, como pode observar-se no Quadro 29, registou uma significativa

⁹⁸ O Ensino Secundário registou mudanças ao longo da década que se traduziram, apenas para os jovens entrados no sistema educativo em 1987/88, na passagem da sua primeira etapa - que se designava Ensino Unificado - para o Ensino Básico, que passou a constituir o respectivo ciclo terminal - o 3º Ciclo. Contudo, aqui entende-se como Ensino Secundário o Ensino Unificado mais o Ensino Complementar.

⁹⁹ O Ensino Primário abrangia os quatro primeiros anos da escola obrigatória que, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, passou a designar-se 1º Ciclo.

¹⁰⁰ O Ensino Preparatório abrangia os dois anos de escolaridade após a conclusão do Ensino Primário (5º e 6º ano) e passou a designar-se 2º Ciclo, a partir de 1986.

alteração: até 1986, a população escolar manteve uma tendência para um crescimento continuado, enquanto que, a partir desta data, ela tem vindo a desacelerar de forma lenta até 1991 (em 1990, havia aproximadamente a mesma população escolar que em 1980).

**QUADRO 28 - NÍVEL DE INSTRUÇÃO DA POPULAÇÃO DO
CONCELHO DE VILA FLOR**

ANO	ANAL FAB		ENS PRIM		ENS PRE		ENS SEC ¹⁰¹		ENS MÉD		ENS SUP	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1981	3193	32,8%	4715	48,5%	838	8,6%	855	8,8%	77	0,8%	41	0,4%
1991	1834	21,2%	4278	49,4%	1104	12,8%	1167	13,5%	71	0,8%	199	2,3%

FONTE: INE, XII e XIII Recenseamento Geral da População

Esta evolução global tem naturalmente a ver com as variações da estrutura demográfica já analisadas anteriormente, não deixando de ser curiosa a análise do comportamento diferenciado verificado em cada um dos ciclos. Assim, regista-se a quebra continuada da população escolar no Ensino Primário (1º Ciclo do Ensino Básico) que, em 1991, tinha menos 41,3% que a população escolar desse grau correspondente ao ano de 1980. Num ciclo em que a taxa de escolarização é de 100%, esta acentuada redução da população escolar reflecte quer as perdas demográficas da década, quer a diminuição da taxa de natalidade.

O 2º Ciclo (antigo Ciclo Preparatório), transformado em obrigatório no princípio da década anterior, embora muito longe da universalidade largos anos depois, manteve uma relativa estabilidade durante o período, tendo-se mantido um pouco acima dos 300 alunos, o que significa que, perante a descida da população do 1º ciclo, a taxa de escolarização nos 5º e 6º anos de escolaridade tem progredido.

¹⁰¹ Inclui todas as formações a partir de 6 anos de escolaridade até à entrada no Ensino Médio ou Superior.

O 3º Ciclo (antigo Ensino Unificado) registou dois movimentos de diferente natureza: o primeiro, até 1985/86, caracterizado pelo aumento continuado da sua

QUADRO 29 - POPULAÇÃO ESCOLAR NO CONCELHO DE VILA FLOR, NA DÉCADA DE 80, POR NÍVEIS DE ENSINO

ANO	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91
ENS. PRIM.	975	895	881	904	936	894	869	836	754	701	637	583
ENS. PREP.	328	372	362	323	324	335	323	347	334	353	328	310
ENS. UNIF.	252	260	312	289	346	369	365	344	360	335	350	355
ENS. SEC.					(102)	46	111	134	160	169	225	281
TOT.	1555	1527	1555	1516	1606	1644	1668	1661	1608	1558	1540	1529

FONTE: Observação directa

população escolar, que atingiu o pico em 1985, com 369 alunos; o segundo, depois de 1986, em que se tem verificado alguma instabilidade, embora pareça desenhar-se uma tendência ligeira para a quebra (355 alunos em 1991).

Finalmente, quanto ao Ensino Secundário, a sua procura social não cessou de crescer ao longo da década, fixando-se em 281 alunos no ano de 1991. Esta evolução reflecte o crescimento das expectativas e das aspirações dos alunos e das suas famílias que levaram este grau de ensino a transformar-se socialmente quase obrigatório, dando conta da desvalorização progressiva dos títulos escolares.

¹⁰² A Escola Secundária entrou em funcionamento no ano lectivo de 1984/85, pelo que até então o Ensino Unificado era leccionado na Escola Preparatória. Relativamente ao Ensino Complementar, só começou a funcionar em Vila Flor no ano lectivo de 1985/86, deslocando-se os alunos que o podiam frequentar antes desta data para escolas vizinhas, nomeadamente as Escolas Secundárias de Mirandela ou de Torre de Moncorvo.

6. Conclusão

Neste capítulo, pretendemos pôr em evidência o conjunto de tendências que nos levaram a identificar o concelho de Vila Flor como espaço rural profundo. Constatámos, assim, o declínio demográfico durante os anos 80, como consequência do crescimento negativo dos saldos natural e migratório. Em relação àquele, a rápida diminuição da taxa de natalidade, particularmente evidente na segunda metade da década, fê-la aproximar-se da taxa de mortalidade, pelo que o saldo natural em cada ano tendeu a diminuir ou mesmo a ser negativo. Relativamente aos saldos migratórios com os outros concelhos ou com o estrangeiro, apresentaram tendência negativa, em especial este depois do excepcional crescimento de meados dos anos 70, pelo que o concelho manteve a tendência para a repulsão demográfica.

Verificámos também o processo de envelhecimento da população do concelho, aliás, um duplo envelhecimento, na medida em que se registou o aumento do peso relativo da população mais idosa e, concomitantemente, a diminuição do peso relativo da população mais jovem.

Estas transformações articularam-se com a evolução das estruturas sócio-económicas. Por um lado, o envelhecimento da população aumentou a dependência da população em relação ao estado-providência, enquanto a persistência da repulsão demográfica deixava antever a continuação das dificuldades de absorção de mão de obra pelo mercado de emprego local. De facto, o número de pessoas dependentes do trabalho reduziu-se e, simultaneamente, desceu o volume da população activa, apesar de um ligeiro aumento da respectiva taxa de actividade, muito por influência da redução da população total do concelho. A redução do volume da população activa deveu-se à diminuição dos desempregados que não foram absorvidos pelo mercado de emprego local, uma vez que este se manteve relativamente estagnado, um pouco acima dos três mil postos.

Este dado, porém, não corresponde inteiramente ao volume real do emprego no concelho de Vila Flor, que se situa em valores um pouco abaixo destes três milhares de postos. Na realidade, ele esconde uma percentagem da população activa que trabalha fora do concelho, deslocando-se em movimento pendular. O saldo entre o movimento de entradas e saídas quotidianas é negativo, o que comprova uma vez mais o escasso poder de atracção do concelho.

A estrutura sócio-profissional reflectiu estas variações. O volume de postos dos sectores primário e secundário registou descidas importantes, embora no primeiro tenha ocorrido um aumento da quantidade de mulheres contabilizadas devido a um tratamento estatístico diferente em relação ao trabalho agrícola já anteriormente, no entanto, por elas realizado. No sector secundário, por seu lado, acentuou-se a masculinização (92%). O único sector em crescimento foi o terciário, sendo neste especialmente notável o crescimento da participação feminina.

Por aqui se deduz que a indústria não apresentou um dinamismo capaz de a transformar em factor de desenvolvimento, limitando-se a uma contribuição relativamente diminuta para a economia do concelho. Já quanto à agricultura, embora continue a ocupar o primeiro lugar no conjunto da actividade económica do concelho, servida por uma população envelhecida, não reformou processos tradicionais, denotando dificuldades de adaptação a quadros diferentes. O sector ligado à reprodução, o dos serviços, manifestou algum dinamismo, muito por influência do crescimento da administração pública central e local; constitui o segundo maior empregador do concelho, mas revelou-se incapaz de absorver a mão de obra libertada pelos outros sectores produtivos.

E, no entanto, os níveis relativos à escolarização no concelho melhoraram. Reduziu-se a taxa de analfabetismo, diminuiu a percentagem das pessoas que possuíam apenas o Ensino Básico, tendo aumentado a das pessoas que concluíram o ensino secundário e o superior, o nível de instrução registou progressos, a taxa de

escolarização melhorou, o volume da população escolar, apesar da descida gradual do ensino primário, não deixou de subir, pelo menos até 1987.

Uma tipologia sócio-económica dos concelhos da Região Norte, elaborada por Paulo Gomes *et alii* (1994), permite corroborar algumas das proposições teóricas de que partimos. Os autores construíram a tipologia a partir de cinco factores: a excelência, o dinamismo económico de base industrial, a vitalidade demográfica, a ruralidade e a dimensão populacional¹⁰³. Gostaríamos de reflectir sobre a posição do concelho relativamente a três destes factores.

Em primeiro lugar, ao ocupar a 28ª posição no conjunto dos 84 concelhos da Região Norte, confirma-se a tese que avançámos, no início deste Capítulo, no sentido de que Vila Flor é um concelho de características eminentemente rurais, dado o peso da população activa a trabalhar no sector primário, caracterizado pela sua dependência em relação aos recursos naturais.

Em segundo lugar, o concelho revela uma escassa vitalidade demográfica, sendo dos menos cotados concelhos da Região (73ª posição). Na realidade, diversas variáveis demográficas apontam nesse sentido: a diminuição progressiva da taxa de natalidade, a diminuição do saldo natural, o duplo envelhecimento da população, as perdas demográficas, a persistência do fenómeno migratório responsável pela continuada repulsão demográfica.

¹⁰³ Os cinco factores foram construídos com base em 39 variáveis disponibilizadas pelos Recenseamentos e referidas, quase exclusivamente, a 1991. Assim, o factor *excelência* destaca os concelhos onde predominam o sector terciário, os níveis de qualificação secundário e médio/superior e as profissões de tipo 1 (Directores e quadros dirigentes) e 2 (profissões intelectuais e científicas); o factor *dinamismo económico de base industrial* opõe os concelhos onde predomina o sector secundário, o trabalho como principal meio de vida e elevadas taxas de actividade a concelhos com grande peso do grupo etário de 65 ou mais anos e as pensões como principal meio de vida; o factor *vitalidade demográfica* destaca os concelhos com maior peso da população dos grupos de menores de 15 anos e entre os 15 -24 anos e maior dimensão média das famílias; o factor *ruralidade* destaca os concelhos em que predomina o sector primário no conjunto das actividades da população activa residente; finalmente, o factor *dimensão populacional* destaca os concelhos com maior população residente e maior número de edifícios, alojamentos e famílias (Gomes *et alii*, 1994).

**QUADRO 30 - POSIÇÃO SÓCIO-ECONÓMICA DO CONCELHO DE VILA FLOR
NO CONJUNTO DOS CONCELHOS (84) DA REGIÃO NORTE**

Factores	Excelência	Dinamismo de base industrial	Vitalidade demográfica	Ruralidade	Dimensão populacional
Posição	35	48	73	28	67

FONTE: GOMES ET ALII, *Contributo para a definição de uma tipologia socioeconómica dos concelhos da Região do Norte*, Estatísticas e Estudos Regionais, INE, N°5, 1994

Finalmente, no conjunto dos 84 concelhos da Região Norte, o concelho de Vila Flor está situado, no que respeita ao factor excelência no 35º lugar. Este posicionamento revela o esforço de qualificação dos recursos humanos no concelho, seja ao nível das profissões exercidas, seja do ponto de vista do nível de instrução da população. Aliás, como os próprios autores observam, esta é uma característica comum aos concelhos das Regiões do Douro e do Alto Trás-os-Montes, o que permite corroborar a nossa proposição teórica segundo a qual são justamente os concelhos em que o esforço de qualificação foi mais elevado onde se verificaram, na última década, sintomas de subdesenvolvimento, como a persistência da repulsão demográfica.

CAPÍTULO II - A "COORTE": ENTRE A ESCOLA E O TRABALHO

1. Introdução

Neste capítulo, o texto procura cruzar a análise e interpretação dos dados recolhidos junto da coorte dos jovens entrados no sistema educativo no concelho de Vila Flor, em 1976/77, com os discursos obtidos nas entrevistas biográficas realizadas, que dão conta das experiências vivenciadas pelos jovens ao longo do seu trajecto social, em particular do espaço escola para o trabalho. A narrativa procura, deste modo, efectuar uma tentativa de aproximação à realidade social através da reconstituição das trajectórias de alguns membros da coorte, a partir dos seus relatos. O objectivo foi conhecer as suas práticas sociais, no sentido que lhes dá Anthony Giddens (1990, citado por Pinto, 1994:160), isto é, encarando-as como o resultado de constrangimentos estruturais, que colocam limites ao conjunto de opções dos sujeitos e influenciam as suas acções, mas não impedem totalmente a definição de um outro modo de agir, que recria e, em certa medida, transforma a natureza estrutural dessas acções.

2. Caracterização genérica da coorte

2.1. Naturalidade

Um pouco mais de metade (55,5%) das 238 crianças que entraram no sistema escolar no concelho de Vila Flor em 1976/77 é natural do próprio concelho (Quadro 31). De outras origens, tem significado o facto de 58 crianças (cerca de 25% do total) serem provenientes das ex-colónias de Angola e Moçambique, o que coincide com o movimento particularmente intenso de entrada de "retornados" no concelho, já analisado, ocorrido em especial nos anos de 1974 e 1975. Por sua vez, as crianças nascidas em diversos países estrangeiros são 7% do total, com particular destaque para as 12 crianças (5% do total) oriundas de França, o que indicia, de igual modo, uma diversidade de situações que vão desde o regresso definitivo a Portugal por parte de muitos ex-emigrantes, até uma outra em que os filhos são enviados para



Portugal a fim de iniciarem a escolaridade na escola portuguesa, na perspectiva de um regresso dos pais a prazo mais ou menos longo. Há ainda um conjunto de crianças proveniente de concelhos limítrofes (11 crianças) e 7 de outras origens, 6 das quais pertencentes à área do Porto/Vila Nova de Gaia.

**QUADRO 31 - NATURALIDADE DOS JOVENS ENTRADOS NO
SISTEMA EDUCATIVO EM VILA FLOR, EM 1976/77**

PAÍS/REGIÃO DE ORIGEM	NÚMERO	%
Concelho de Vila Flor	132	55,5%
Angola	34	14,3%
Moçambique	24	10,1%
Concelhos limítrofes	11	4,6%
Porto	3	1,3%
Vila Nova de Gaia	3	1,3%
França	12	5%
Alemanha	1	0,4%
Espanha	1	0,4%
Luxemburgo	1	0,4%
África do Sul	1	0,4%
Brasil	1	0,4%
Vieira do Minho	1	0,4%
Naturalidade desconhecida	13	5,5%
TOTAL	238	100%

2.2. Ano de nascimento

A maioria das 238 crianças (cerca de 66%) nasceu em 1970, tendo por isso efectuado a sua entrada na escola com 6 anos de idade. Assim, a coorte dos alunos entrados no sistema educativo, no concelho, no ano lectivo de 1976/77, não corresponde exactamente a uma coorte de idade, visto que 63 crianças nasceram em 1969, tendo entrado com 7 anos de idade, 7 fizeram-no com 8 anos (nascidos em 1968), havendo 9 crianças que entraram com nove ou mais anos, sete das quais provenientes da ex-colónia de Moçambique (Quadro 32).

**QUADRO 32 - ANO DE NASCIMENTO DOS JOVENS ENTRADOS NO
SISTEMA EDUCATIVO EM VILA FLOR, EM 1976/77**

ANO DE NASCIMENTO	NÚMERO	%
1965	3	1,3%
1966	3	1,3%
1967	3	1,3%
1968	7	2,9%
1969	63	26,5%
1970	157	65,9%
Desconhecida	2	0,8%
TOTAL	238	100%

3. O percurso escolar da "coorte"

3.1. Memórias da vida na escola

Uma primeira característica que emerge da análise dos percursos escolares dos membros da coorte é o prolongamento desse trajecto. Parece, no entanto, que, em especial nos jovens pertencentes ao campesinato, a família não os dispensou totalmente da realização de tarefas ligadas ao campo ou ao acompanhamento do gado, com o objectivo de não desequilibrar os fundamentos da economia doméstica, estruturada na base da mobilização de toda a força de trabalho disponível na família. Assim, as orientações familiares procuraram equilibrar de forma razoável a prestação do trabalho doméstico pelos jovens com a sua dispensa para a frequência da escola, como refere este entrevistado:

"Era totalmente diferente do trabalho porque o meu pai era pastor, tinha ovelhas, e se a gente não fosse à escola, eh, sabia que no dia em que não houvesse escola, num feriado ou qualquer coisa assim que ia logo ajudá-lo a ele." (Ent208)

Contudo, consciente desta obrigatoriedade de prestação de trabalho em casa fora do tempo escolar, o jovem não deixou de aproveitar todo o tempo de "lazer escolar"¹⁰⁴ para a concretização das suas brincadeiras, mesmo que tal implicasse algum prejuízo para as actividades lectivas, já que o tempo, no regresso a casa, deveria ser obrigatoriamente afecto ao trabalho no campo, em complemento da estratégia de subsistência da família. É o que nos diz o seguinte entrevistado:

"E quando vínhamos das aulas, tínhamos que ir trabalhar, que era o motivo mais "coiso" para nós faltarmos às aulas, porque depois das aulas não podíamos ir jogar futebol porque tínhamos que ir trabalhar." (Ent92)

Neste contexto, não admira que os resultados escolares reflectissem quer a escassez do tempo disponibilizado para a realização, em casa, de tarefas escolares ou de estudo, quer a desvalorização pela cultura escolar de saberes funcionais ou saberes de natureza instrumental ligados ao quotidiano dos jovens. Este entrevistado, filho de pastor, reproduz desta forma, alguns anos depois, o veredicto da sua professora do ensino primário que, relativamente à qualidade das aprendizagens escolares por ele realizadas, terá afirmado:

"«Tu, se não aprenderes mais do que isto, dizes ao teu pai que te compre um rebanho de gado!»" (Ent32)

Na realidade, como observa Madureira Pinto (1985:173), na esteira de Pierre Bourdieu, a imposição pela escola de um arbitrário cultural envolve um processo não isento de violência simbólica sobre as populações do campo, visto que esse arbitrário possui uma marca urbano-burguesa. Sobretudo em relação aos jovens de proveniência camponesa, ele tem contribuído para a desvalorização de saberes, técnicas e valores da sua cultura, estando na origem das diversas formas de

¹⁰⁴ Cf. Silva, A.S. (1994:359)

resistência dos jovens oriundos do campesinato à incorporação de valores culturais estranhos.

Contudo, apesar das resistências mais ou menos simbólicas, os jovens não deixaram de revelar alguma impotência ao enveredarem pela aceitação da escola. É que a alternativa não era substancialmente melhor. Na realidade, a imposição do trabalho ao nível familiar, em alternativa à escola ou após o período de actividades escolares, não deixava de ser representado também como uma violência, pelo que os jovens não encaravam a escola como uma instância de aprendizagem de saberes ou de aquisição de capital escolar mas, muito simplesmente, como uma oportunidade de fuga às difíceis e duras condições associadas ao trabalho. De facto, perante a perspectiva de quotidianos marcados pelo trabalho na terra ou a guardar o gado, a escola apresentava-se como uma excelente oportunidade de evasão, como confessa este entrevistado:

"A gente normalmente naquela idade se não andasse na escola tinha que trabalhar, não era? (...) É que a gente ia para a escola, ia estudar, mas também ia contente porque não ia trabalhar." (Ent208)

Neste conjunto de memórias da vida na escola, sobressaem também, com alguma frequência, as que se reportam às relações com os professores, aos aspectos que, nessas relações, os jovens valorizam mais, ao modo como representam, afinal, o desempenho da profissão docente pelo professor. Assim, o que releva, na maior parte dos casos, é uma imagem de professor em que se destacam as suas competências relacionais, um professor que atende à qualidade das relações interpessoais, que manifesta compreensão pelo "ofício de aluno" (Perrenoud, 1995), capacidade de diálogo ou partilha:

"Eu acho que a maneira de ser dele, a maneira como tratava os alunos. Acho que, pronto, quando me lembro de professores, vem-me sempre ele à ideia" (Ent152)

Outros testemunhos tendem a reproduzir uma imagem de professor em que, para além das suas competências sócio-relacionais, eram igualmente evidentes as competências de natureza científica, o seu domínio das matérias a ensinar, bem como a capacidade de transmitir aos alunos esses conhecimentos:

"Os conhecimentos, a maneira como ela... se relacionava connosco, acho que era uma pessoa muito atenciosa, carinhosa, boa professora. Gostava muito dela." (Ent130)

Porventura, o testemunho que melhor traduz uma certa identidade do professor será o que põe em relevo, para além dos aspectos a que fizemos referência - a qualidade da relação com os alunos e a eficácia da transmissão dos conhecimentos - uma outra faceta: a que se prende com o apoio, a orientação e o aconselhamento dos alunos, isto é, o papel pedagógico do professor.

"Era uma pessoa espectacular para nós, a nível humano, a nível de estudos. Dava-nos grandes conselhos." (Ent92)

A escola é um espaço de aprendizagens muito diversas. A avaliação das aprendizagens efectuadas ao longo do percurso escolar varia consoante a longevidade deste percurso. Assim, para os jovens que concluíram graus na metade inferior da escala de títulos escolares, a trilogia das primeiras letras - o ler, o escrever e o contar - é frequentemente identificado como o contributo mais relevante dado pela escola.

"A escola, é sempre bom. Além de aprender a ler e escrever, não é, que é o básico, aprende-se sempre algo: novos conhecimentos que uma pessoa não tinha, é evidente, estando em casa sem estudar não se adquirem conhecimentos, perspectivas a nível de futuro." (Ent73)

Porém, com alguma frequência, surgem testemunhos reveladores de que a aprendizagem não se limita aos saberes de natureza cognitiva, mesmo os mais elementares. Diversos entrevistados puseram em relevo a aquisição de

conhecimentos e competências de carácter comunicacional e relacional, necessários à intervenção em contextos sociais diversificados, como se sublinha neste passo:

“É muito importante porque aprende-se, na escola aprende-se, pronto, em cada disciplina aprende-se sua coisa, pronto, é um acumular de coisas, mas o essencial da escola é isso mesmo, é o eh... pronto, sabermo-nos relacionar uns com os outros” (Ent152)

Mas, para além da aprendizagem dos saberes de carácter geral ou de saberes técnicos virados mais directamente para o trabalho, a escola constitui ainda um espaço/tempo de interiorização das regras rígidas de pontualidade, de submissão perante a hierarquia, isto é, da aprendizagem da disciplina exigida, mais tarde, no espaço de trabalho. Em várias circunstâncias, esta aprendizagem efectua-se com o recurso a procedimentos de natureza disciplinar ou mesmo à violência física, como medida última de interiorização do comportamento desejado. Repare-se neste extracto:

“Lembro que não podíamos fazer barulho, àquela hora tínhamos que estar lá, que havíamos todos de aprender a fazer melhor uns com os outros, tínhamos uma professora muito má que batia com a cabeça na parede.” (Ent130)

Apesar de relatos de algumas situações de violência, dos efeitos de trajectos escolares cuja característica dominante é o insucesso, diversas vezes repetido, como adiante analisaremos, bem como da selecção escolar e da exclusão, muitas vezes precoce, a imagem que nos foi dada pelos entrevistados em relação à escola é globalmente positiva, o que, como observa Pais (1998:200), não deixa de constituir um paradoxo. Há, naturalmente, excepções. Elas relacionam-se sobretudo com percursos escolares caracterizados pelo insucesso e o abandono precoce, aqueles a quem a escola, provavelmente, desde cedo arredou das possibilidades de acesso a uma trajectória social considerada digna, em que, consequentemente, os direitos de participação como cidadão ficaram seriamente postos em causa, como refere este entrevistado:

"Não gostei (da escola) porque... (...) foi por causa mais do...da professora (...), que era... também tinha vindo de África há pouco tempo, foi nos primeiros anos." (Ent32)

3.2. O prolongamento das trajectórias escolares

Noutro local deste capítulo, referimo-nos à que parece ser uma característica relevante da relação com a escola por parte da população da coorte: o prolongamento do seu percurso escolar. Este prolongamento assentou em diversos factores: o aumento do período de escolaridade obrigatória que, nos anos 80, estava situado em 6 anos; o crescimento da oferta escolar em resultado da expansão do sistema

QUADRO 33 - MÁXIMO GRAU DE ESCOLARIZAÇÃO OBTIDO PELOS JOVENS ENTRADOS NO SISTEMA EDUCATIVO EM VILA FLOR, EM 1976/77

GRAU DE ESCOLARIDADE	NÚMERO DE JOVENS	% ¹⁰⁵
Não concluíram qualquer grau	18	8,6%
Ensino Primário	88	41,9%
Ensino Preparatório	38	18,1%
Ensino Unificado	22	10,5%
11º Ano de Escolaridade	7	3,3%
12º Ano de Escolaridade	8	3,8%
Ensino Superior	29	13,8%
Transferidos	28	
TOTAL	238	100%

educativo, promovida pelas políticas educativas; as estratégias da escola no sentido da captação, a nível local, da população em idade escolar; e ainda no incremento da procura social de educação por parte dos jovens e das suas famílias. Como consequência deste prolongamento do percurso escolar, evidenciado no Quadro 33, assistiu-se a uma alteração progressiva da relação entre o peso social dos dois graus

¹⁰⁵ Os 28 alunos que abandonaram o concelho de Vila Flor no início do seu percurso escolar devido a transferência para outras localidades não foram considerados no cálculo da percentagem, uma vez que não foi possível obter dados relativos ao seu percurso escolar posterior.

mais baixos da hierarquia do sistema educativo português, que se traduziu na lenta diminuição do peso social do Ensino Primário perante o Ensino Preparatório, sem que, contudo, aquele tenha, durante o período em estudo, abandonado a sua indiscutível supremacia. Na realidade, registou-se uma quebra do peso do Ensino Primário no nível de instrução desta população (de 49% nos Censos para 42% na população da coorte), o qual, em contrapartida, foi recuperado pela melhoria da percentagem verificada no Ensino Preparatório, que subiu cerca de 7%. Assim, a análise conjugada destes dois valores permite retirar a conclusão de que a qualificação escolar desta população melhorou ligeiramente em relação à população do concelho, se se tomarem como termo de comparação os dados relativos aos Censos 91.

Um dos factores do prolongamento da trajectória escolar deveu-se, como referimos, à elevação do período da obrigatoriedade da frequência escolar para 6 anos, o que criou um constrangimento novo às famílias e as obrigou a ponderar uma decisão, visando a sua adaptação à nova realidade. Parecia, assim, justificar-se que os filhos concluíssem o 6º ano de escolaridade, na medida em que a posse deste diploma passava desde então a estabelecer as condições básicas para o acesso a diversos campos do social, como o assalariamento ou a cidadania¹⁰⁶. Esta passagem de uma entrevista é muito elucidativa a este propósito:

“Os meus pais pensaram assim: «Fazeis a escolaridade obrigatória e chega aí parou!»”.
(Ent208)

Só que este constrangimento não se traduziu na correlativa garantia de acesso aos postos de trabalho que este título ainda há poucos anos possibilitava, devido à desvalorização progressiva dos diplomas escolares. Este facto revelou-se, uma vez mais, especialmente penalizante para os jovens das camadas sociais inferiores dado que, obrigados compulsivamente à frequência de mais dois anos na escola, com

¹⁰⁶ Cf. Silva, A.S. (1994:357)

consequências ao nível da diminuição da força de trabalho no âmbito da economia doméstica, não vislumbraram quaisquer melhorias significativas com essa decisão, como este testemunho confirma:

"Agora estou a pensar continuar sempre à jeira, sempre a jornaleiro. (...) Fazer o diploma (...), mas eu para a vida que tenho também não me significa nada, não é? (...) Teria que pensar primeiro em tirar o segundo ano, se eu pensasse em ir para electricista ou para a rede telefónica". (Ent7)

Contudo, apesar da fixação legal da obrigatoriedade de frequência da escola em seis anos, continuou a verificar-se o seu não cumprimento por parte de uma fatia importante da população da coorte (cerca de 50%), 32 anos após a sua primeira consagração em lei¹⁰⁷. Esta realidade tem-se traduzido no que Alves (1998:62) designa como "um abandono escolar desqualificado", sendo de prever os contornos e dificuldades inerentes a percursos individuais caracterizados pelo abandono da escola sem o conjunto mínimo de saberes e competências que permitam trajectórias sócio-profissionais qualificantes. Assim, apesar de um processo de democratização da escola iniciado no princípio dos anos 70 em que, formalmente, se garantiram a todos iguais condições de acesso à escola, a verdade é que ela continuou a desempenhar a sua função de reprodução social, legitimando as desigualdades sociais e negando a muitos jovens o exercício ao direito de aprender mais (Alves,1998:62).

Tem-se, aliás, revelado um objectivo difícil de concretizar na sociedade portuguesa o cumprimento integral da escolaridade obrigatória, apesar da precocidade, no nosso caso, das referências à escola de massas e ao papel do estado na sua construção, que remontam ao século XVIII. De facto, embora as interpretações

¹⁰⁷ O alargamento da escolaridade obrigatória para 6 anos data, em Portugal, de 1964, através da publicação do D.L. nº 45 810, de 9 de Julho de 1964. Esta medida resultou sobretudo da pressão internacional, não tendo sido acompanhada de quaisquer medidas de reforço da escolaridade, pelo que, como se constata, registou um processo de concretização extremamente lento. Cf. Abreu e Roldão (1989). *A evolução da escolaridade obrigatória em Portugal nos últimos vinte anos*, in Pires, O Ensino Básico em Portugal.

sobre o papel do estado neste processo sejam contraditórias¹⁰⁸, tem-se assistido à contradição entre um estado legislador, que usa a retórica em excesso para efeitos de legitimação, mas a quem tem faltado a capacidade e a eficácia para criar condições de exequibilidade das opções que faz e dificilmente implementa. Em consequência, a presença na escola, como o revelou um estudo recentemente publicado¹⁰⁹, continua a apresentar forte diferenciação social consoante as classes e as fracções de classe: a relação de pertença à escola é dominante no seio dos jovens da burguesia, da fracção da pequena burguesia intelectual; apresenta-se relativamente segmentada entre uma posição de proximidade e afastamento nas diversas fracções das classes médias; constitui uma relação de afastamento generalizado e abandono por parte dos jovens do operariado, sub-proletariado e proletariado rural.

No entanto, se as trajectórias sociais dos jovens que abandonaram a escola sem terem cumprido o número de anos previstos para a obrigatoriedade de frequência poderão antever-se difíceis, elas sê-lo-ão um pouco mais para aqueles que abandonaram sem terem concluído qualquer grau. Ora, o Quadro 33 refere que 8% da população da coorte abandonou a escola precisamente sem ter concluído qualquer grau de escolaridade. O perigo da exclusão social é, neste caso, muito provável na medida em que, para além de trajectórias profissionais necessariamente difíceis, os jovens ver-se-ão desprovidos de um elemento imprescindível para o acesso e o exercício da cidadania. Este entrevistado confirma justamente a dificuldade em antecipar, nestas condições, um futuro profissional possível, ainda não totalmente convencido da exclusão a que foi obrigado:

¹⁰⁸ Dale (1989) já negou o determinismo entre a natureza do estado e o processo de acumulação capitalista, pelo que a política educativa traduziria um processo de filtragem pelo próprio estado das solicitações efectuadas pelos vários grupos de interesse. Por outro lado, uma explicação assente na incapacidade de a burguesia portuguesa se tornar hegemónica e capaz de unir as classes trabalhadoras em torno de um projecto de "progresso capitalista" parece pouco convincente. A perspectiva de Andy Green que vê no estado não uma força ao serviço de uma classe ou um simples "árbitro", mas uma liderança ou uma "força directiva" capaz de dinamizar a transformação cultural, que consolida, em todo o caso, o poder da burguesia, parece-nos possuir alguma força explicativa.

¹⁰⁹ CABRAL, Manuel Villaverde e PAIS, José Machado (Coords.), (1998). *Jovens portugueses de hoje*. Oeiras: Celta Editora

“Não, a isso.... a respeito a isso (projecto de vida) nunca pensei nisso. (...) Só pensei foi chegar ao 1º e ao 2º ano”. (Ent32)

Por outro lado, verifica-se que o Ensino Secundário¹¹⁰ foi frequentado por cerca de 31% da população da coorte, o que significa que a pressão social no sentido da frequência generalizada deste nível de ensino e a sua transformação em escola secundária de massas ainda se não havia feito sentir. Assim, com este baixo índice de frequência, o Ensino Secundário manteve as suas características de um ciclo frequentado sobretudo pelos grupos sociais em melhor posição, que o utilizaram essencialmente como corredor de passagem para o Ensino Superior.

Esta conclusão pode extrair-se do facto de os jovens que frequentam/concluem o Ensino Secundário complementar (11º e 12º anos) prosseguirem estudos no Ensino Superior, uma vez que o número dos que concluem este nível e não prosseguem estudos é bastante baixo. Na realidade, os alunos que ficam apenas com um título de 11º ou 12º ano de escolaridade constituem apenas cerca de 7% do total, enquanto os jovens que se inscreveram no Ensino Superior são sensivelmente o dobro.

Esta tendência da população escolar confirma, por outro lado, a ausência de identidade do Ensino Secundário, que pode estar ancorada numa representação social segundo a qual a titulação a que ele dá acesso carece de visibilidade social, comprimido entre um ensino obrigatório em crescimento e o ensino superior. Os jovens que escapam à malha do ensino obrigatório não vislumbram valor ao título de ensino secundário, nível de ensino que, cada vez mais situado “entre dois”, registará dificuldades de afirmação social.

É, por isso, muito significativo, no conjunto da população da coorte, o número de jovens que prolonga o seu percurso escolar até ao Ensino Superior, que passou de 3,1% nos Censos 91 para 13,8% naquela. Esta evolução reflecte, por certo, a melhoria

¹¹⁰ Como foi referido noutro lugar, o Ensino Secundário engloba aqui, além do Complementar (10º/11º e 12º anos de escolaridade) o Ensino Unificado (do 7º ao 9º ano de escolaridade).

do nível de vida da população e a difusão de aspirações de mobilidade social através da aquisição de capital escolar, apesar dos obstáculos colocados pelo sistema educativo para o acesso ao ensino superior, com o objectivo de conseguir refrear as expectativas dos jovens e das suas famílias.

3.3. O insucesso na escola

Uma outra evidência que os dados recolhidos permitem retirar é a de que as trajectórias escolares dos elementos da coorte são, em grande medida, marcadas pelo insucesso escolar. Trata-se de um fenómeno que parece abranger quase todo o universo, independentemente da origem social do estudante ou da extensão do seu percurso escolar, e que define a complexa e difícil relação dos jovens de Vila Flor com a escola.

De uma forma necessariamente breve, as explicações para o insucesso escolar são fundamentalmente duas: a teoria dos dons naturais, que atribui o insucesso à presença (ou ausência) de dotes de inteligência inata ou a dons individuais de carácter hereditário e a teoria dos "handicaps" sócio-culturais, que relaciona o insucesso com determinismos de natureza cultural.

Partindo do postulado da hereditariedade dos dons individuais e do inatismo da inteligência, a qual poderia ser reduzida à sua dimensão estritamente psicológica, a teoria dos dons individuais naturaliza o insucesso escolar porque admite que a ciência e a cultura apenas seriam acessíveis a uma elite de pessoas, superiormente dotadas (Queirós, 1991). Por outro lado, ignora o papel do contexto escolar e das metodologias pedagógicas no processo educativo, transformando a escola em instituição neutral que se limitaria a reconhecer e a certificar de modo objectivo as diferenças de méritos de cada um.

Já Piaget contestou o reducionismo da inteligência à dimensão psicológica, quantificável com base em testes universais, assinalando que o desenvolvimento intelectual e psicológico dependia das interações do indivíduo com o meio, pelo que o desenvolvimento de capacidades e aptidões, longe do inatismo ou da hereditariedade, estaria relacionado com as oportunidades e experiências proporcionadas nos diversos contextos de socialização (família, escola, amigos). A qualidade das interações não é, assim, independente, dos contextos sociais em que ocorrem, marcados por diferenças de classe, pelo que o insucesso não pode ser atribuído à falta de capacidades, aptidões ou interesse do estudantes, mas tem causas eminentemente sociais que importa explicar e analisar, a fim de estudar soluções que permitam a mudança e a transformação.

A teoria do handicap sócio-cultural, naturalizando o que considera serem falhas ou deficiências dos jovens provenientes de meios sócio-culturais que agem negativamente sobre a aprendizagem, não explica de forma cabal as razões pelas quais são sobretudo os filhos das classes populares a ser atingidos pela questão do insucesso escolar. Assim, a reprovação da criança seria atribuída à sua menor capacidade cognitiva, que estaria associada ao tipo de experiências deficitárias, em especial ao nível da comunicação e da fala, proporcionadas pela cultura de origem.

Ora, já desde os trabalhos de Bernstein (1982; 1986) que foram consideradas as especificidades de dois tipos de códigos sócio-linguísticos das classes "trabalhadoras" e das classes médias e burguesia, o que faz com que as crianças provenientes de meios populares surjam na escola desmunidas das características da linguagem por ela privilegiada - flexibilidade na organização da fala, utilização de alternativas sintáticas, destreza na comunicação de intenções subjectivas - face à maior rigidez e previsibilidade na organização da fala ou à menor capacidade de comunicação de intenções e motivações subjectivas do seu código.

O que está em questão nesta perspectiva é a análise que se efectua em torno da superioridade e inferioridade de culturas, admitindo-se que a cultura das crianças provenientes de meios populares é inferior perante o modelo cultural veiculado pela escola. Assim, ignora-se o carácter arbitrário da universalização de qualquer cultura, que conduz ao etnocentrismo, bem como as estratégias de poder e domínio de grupos sociais associadas à superioridade e inferioridade cultural. Neste sentido, o desinteresse e a desmotivação dos estudantes de classes populares perante as aprendizagens escolares dever-se-iam atribuir à inexistência de formas de comunicação, entendimento e interacção entre as diversas culturas presentes na escola.

A confirmação desta tendência geral para o insucesso escolar começa a desenhar-se logo nos primeiros anos da escola, como o demonstra o Quadro 34, que

**QUADRO 34 - ANO DE CONCLUSÃO DO ENSINO PRIMÁRIO PELOS JOVENS
ENTRADOS NO SISTEMA EDUCATIVO EM VILA FLOR, EM 1976/77**

ANO DE CONCLUSÃO DO ENSINO PRIMÁRIO	Nº DE JOVENS	%
1979	4	1,9 %
1980	92	43,8%
1981	43	20,5%
1982	42	20%
1983	2	1%
1984	2	1%
Concluíram em ano desconhecido	7	3,3%
TOTAL DE ALUNOS QUE CONCLUÍRAM	192	91,4%
Não concluíram	18	8,6%
Transferidos ¹¹¹	28	
TOTAL	238	100%

se refere ao ano de conclusão do Ensino Primário pelos membros da coorte. Como se observa, apenas cerca de 44% dos jovens entrados no sistema educativo no ano lectivo de 1976/77 concluiu o ensino primário sem qualquer repetência ao longo do

¹¹¹ Os alunos transferidos não foram integrados no cálculo das percentagens.

período de quatro anos deste ciclo. A estes podem acrescentar-se os quatro jovens que o concluíram, a título excepcional, num período de 3 anos. Desta forma, a coorte inicial de 238 pessoas estava, ao fim de quatro anos de escolaridade, reduzida unicamente a 96, isto é, apenas 46% da população teve uma escolaridade normal, tendo concluído o ensino primário durante 4 anos.

Uma parte substantiva da população da coorte (40,5%), por sua vez, concluiu o ensino primário nos anos de 1981 e 1982, demorando cinco e seis anos, respectivamente, para atingir o quarto ano de escolaridade. O insucesso escolar apresentou, assim, alguma expressão, na medida em que 21% da população teve, neste período, uma repetência e 19% reprovou duas vezes. Para além de seis anos, o número de alunos que concluiu o ensino primário foi residual (apenas 2%), não havendo qualquer aluno que o tenha completado para além de 1984, visto que este era o ano limite para o efeito, pois os nascidos em 1970 completavam então os 14 anos de idade.

Dos 192 jovens que haviam terminado o ensino primário, apenas 98 (54%) completaram seis anos de escolaridade, o que significa que apenas 46% da coorte cumpriu a escolaridade obrigatória (Quadro 35). Do total de elementos que concluiu

QUADRO 35 - ANO DE CONCLUSÃO DO ENSINO PREPARATÓRIO PELOS JOVENS ENTRADOS NO SISTEMA EDUCATIVO EM VILA FLOR, EM 1976/77

ANO DE CONCLUSÃO DO ENSINO PREPARATÓRIO	NÚMERO DE JOVENS	%
1981	3	3%
1982	31	31,7%
1983	26	26,5%
1984	14	14,3%
1985	10	10,2%
Concluíram em ano desconhecido	14	14,3%
TOTAL	98	100%

esta escolaridade, 35% continuaram a registar uma escolaridade normal, isto é, sem qualquer repetência até ao final do 6º ano de escolaridade, pelo que, à entrada do 7º ano de escolaridade, a coorte de 238 pessoas estava agora reduzida apenas a 34 alunos com uma escolaridade normal, isto é, apenas cerca de 14%. Nos anos de 1983, 1984 e 1985, ou seja, com 13, 14 e 15 anos de idade, 51% dos alunos que haviam iniciado a Escola Preparatória concluíram o 6º ano, demorando, respectivamente, 7, 8 e 9 anos para terminar esses seis anos de escolaridade.

Dos 98 alunos que concluíram o Ensino Preparatório, 60 (61%) prosseguiram os seus estudos no Ensino Unificado, pelo que este grau foi finalizado por cerca

**QUADRO 36 - ANO DE CONCLUSÃO DO ENSINO UNIFICADO PELOS JOVENS
ENTRADOS NO SISTEMA EDUCATIVO EM VILA FLOR, EM 1976/77**

ANO DE CONCLUSÃO DO ENSINO UNIFICADO	Nº DE JOVENS	%
1984	1	1,7%
1985	18	30%
1986	6	10%
1987	17	28,4%
1988	8	13,3%
1989	3	5%
1990	2	3,3%
Data desconhecida de conclusão	5	8,3%
TOTAL	60	100%

de 29% da coorte (Quadro 36). A conclusão dos 9 anos de escolaridade por apenas 19 alunos significa que coorte, no termo do 9º ano de escolaridade estava reduzida a 9%(!) do número inicial dos seus membros. Por outro lado, uma fracção significativa terminou o 9º ano depois de 11 anos de escola, tendo alguns abandonado o Ensino Unificado com 19 e 20 anos de idade.

Relativamente ao 11º ano de escolaridade, ele foi concluído por 44 alunos, enquanto que 36 terminaram um longuíssimo período de 12 anos de escolaridade e,

destes, 28 acederam e concluíram o Ensino Superior (Quadro 37). Ao fim de 15 ou 16 anos de escolaridade formal, 11,7% da coorte inicial, havia conseguido alcançar, finalmente, o principal título da hierarquia dos graus escolares em Portugal, sem que, de modo paradoxal, as perspectivas de inserção imediata no mercado de trabalho fossem muito diferentes das que haviam sido para os menos escolarizados.

QUADRO 37 - ANO DE CONCLUSÃO DO 11º ANO PELOS JOVENS ENTRADOS NO SISTEMA EDUCATIVO EM VILA FLOR, EM 1976/77

ANO DE CONCLUSÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO	Nº DE JOVENS	%
1987	5	11,4%
1988	4	9,1%
1989	4	9,1%
1990	3	6,8%
1991	5	11,4%
1993	2	4,5%
Concluíram em data desconhecida	21	47,7%
TOTAL	44	100%

Relativamente aos entrevistados, um olhar pelo Quadro 38 permite abarcar a extensão do fenómeno do insucesso escolar, que vimos reflectido na coorte ao longo do seu percurso escolar. Constata-se que todos os entrevistados tiveram pelo menos uma “reprovação” durante a sua trajectória, havendo situações extremas como a de uma entrevistada com cinco retenções, dois com quatro e um com três, sem que, nas duas primeiras situações, tal tenha obstaculizado a conclusão de um curso superior ou do 12º ano, o que poderá associar-se às aspirações de mobilidade social das famílias da classe média, como diz esta entrevistada:

“Porque o meu pai disse: «Tens que ir estudar!» e eu disse: «Eu posso ir estudar mas, já como reprovei muitos anos, vou reprovar muitos mais.»” (Ent130)

A disposição inculcada pela escola segundo a qual o insucesso escolar se

**QUADRO Nº 38 - CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS:
HABILITAÇÕES E NÚMERO DE RETENÇÕES**

GRUPO SÓCIO- PROFISSIONAL DO PAI ¹¹²	NÍVEL DE INSTRUÇÃO DO ENTREVISTADO	RETENÇÕES POR CICLO	Nº TOTAL DE RETENÇÕES
Inferior	2ª classe	1(Prim)	1 ¹¹³
Inferior	5º Ano	1(Prim.)	1
Inferior	5º Ano	2(Prim.)	2
Inferior	6º Ano	1(Prep.)	1
Inferior	6º Ano	1(Prim.)	1
Inferior	8º Ano	2(Prim.)+1(Prep)	3
Inferior	9º Ano	1(Prep)	1
Média-baixa	12º Ano	2(Prep)+2(Uni)+ 1(Sec)	5
Média-baixa	Bacharelato	1(Prep)+1(Uni)+ 2(Sec)	4
Média-alta	Bacharelato	2(Uni)	2
Média-alta	Bacharelato	1(Uni)+1(Sec)	2
Média-alta	12º Ano	1(Uni)	1
Média-alta	12º Ano	2(Uni)+2(Sec)	4
Média-alta	Bacharelato	1(Uni)+1(Sec)	2

deve a factores de natureza individual, que vão desde a dificuldade das matérias, ao

¹¹² Adopta-se a seguinte hierarquização (cf. Queirós, 1991) **Grupo Inferior** - Trabalhadores assalariados ou independentes da agricultura, indústria e pesca; **Camada média-baixa** - Empregados modestos de empresas, patentes inferiores das Forças Armadas, funcionários inferiores do estado, professores do ensino primário; **Camada média-alta** - Pequenos industriais e comerciantes, empregados qualificados de empresas, proprietários rurais, professores do ensino secundário e oficiais das Forças Armadas; **Classes superiores e dominantes** - Funcionários superiores do estado, proprietários urbanos, industriais e comerciantes grossistas, directores ou funcionários superiores de empresas, membros de profissões liberais.

¹¹³ Trata-se, na verdade, de uma situação de percurso regressivo visto que, estando na 2ª classe, foi remetido de novo para a 1ª classe, vindo a abandonar a escola na classe seguinte.

escasso investimento pessoal, ao excesso de faltas, à falta de trabalho, e que aparece de forma recorrente no discurso dos professores, parece ter sido eficazmente incorporada, como dá conta esta entrevistada:

"Começou muito mal porque era muito pouco estudiosa e reprovei bastantes anos. Eh, a primária fi-la bem (...) depois no ciclo reprovei logo no 1º ano depois, até ao 9º ano, não reprovei, depois, no ensino secundário, é que reprovei." (Ent202)

Ou seja, naturalizou-se o facto de o insucesso escolar ser uma consequência de um processo pedagógico normal, que não é problematizado, onde cada um é posicionado segundo as suas capacidades e tem aquilo que merece, sem que a selecção social que lhe está subjacente seja colocada em questão, mesmo quando, durante o processo, a escola pareça cometer algumas arbitrariedades, como a que descreve este entrevistado:

"Portanto, fiz a primeira e depois fiz a segunda e depois a professora disse que a segunda classe não estava bem. Tornaram-me a...(...) tornaram-me a passar para a primeira." (Ent36)

Por vezes, alguns entrevistados transitam do plano da responsabilidade individual pelo fracasso escolar para o colectivo, procurando a legitimação da reprovação pela influência negativa do grupo. Noutras circunstâncias, as suspeitas em relação à transparência do processo são apenas enunciadas nas entrelinhas do discurso, sem que se clarifique as razões que terão originado o veredicto escolar. Vejamos dois testemunhos:

"Depois no 9º ano, quando abriu aqui a Secundária, vim para aqui. Acho que foram escolhidos a dedo os alunos que calharam na minha turma no 9º ano e, pronto, chumbei. Mas injustamente (...). Eu tinha seis negativas na Páscoa e reduzi para duas. Só que houve para aí uma coisas e chumbei, acabei por chumbar." (Ent70)

"Só que fui iludido pelos meus colegas, como quem diz, outros colegas que entravam só queriam brincadeira e eu... fui influenciado por eles e acabei por... por chumbar." (Ent190)

Não deixa, contudo, de ser paradoxal, repetimo-lo, observar-se que, apesar de o insucesso escolar atingir de modo tão brutal praticamente todos os membros da "coorte", obrigando à exclusão, em fase mais ou menos adiantada do percurso e ao prolongamento inevitável do trajecto escolar por parte daqueles que, mercê de estratégias familiares, apostaram na escola, que, dizíamos, os jovens não deixem de se sentir satisfeitos com escola. E não é o único paradoxo. É que, perante o crescimento das aspirações dos jovens e das famílias que determinaram o prolongamento das trajetórias escolares, estas ficam "duplamente alongadas" (Pais, 1998:200), em virtude do número de vezes que os jovens reprovam.

3.4. O abandono da escola

As razões para a sobrevivência dos jovens no sistema escolar são complexas, como o são as que estão na origem dos abandonos, consoante diversos estudos já realizados a este propósito demonstraram. Parece, no entanto, que as decisões radicam em torno de dois eixos: por um lado, as dificuldades de integração na escola a na cultura que ela transmite, o que se vai traduzindo em problemas de aprendizagem e repetências que acabam por levar ao abandono; por outro, a situação económica e cultural do agregado familiar.

Em primeiro lugar, a sobrevivência na escola parece depender dos recursos económicos da respectiva família. Por um lado, a permanência na escola de algum(uns) membro(s) do agregado acarreta custos indirectos na medida em que, ou são braços desviados da força de trabalho necessária à "racionalidade económica da exploração familiar camponesa" (Queirós, 1991) ou da possibilidade de angariação

de alguns recursos financeiros suplementares, mesmo que de forma casuística, através da condição de assalariado agrícola, ou seja, "dar algumas jeiras", como referem os entrevistados, sempre que a solicitação surgisse e a disponibilidade das tarefas em casa também o permitisse. Diversos testemunhos comprovam esta afirmação:

"Não continuei por causa que... quer dizer... chegou a um tempo que aborreci a escola assim de repente, sem pensar por que motivo e pelas dificuldades de casa. O meu pai também já era de uma certa idade e num podia trabalhar e coisa e eu gostava também da cria (gado ovino)...pelas necessidades de casa e dificuldades da vida, deixei a escola." (Ent7)

"Os meus pais é que me fizeram sair porque não tinham possibilidades para me continuar a manter a estudar. (...) Era preciso para ajudar na agricultura, ajudar o meu pai, tudo isso." (Ent208)

"A minha mãe (já viúva) tinha dificuldades (...) para nos sustentar... era tudo da agricultura e tudo... Fui mesmo eu que quis desistir mesmo." (Ent46)

Aos custos indirectos da presença na escola associam-se as dificuldades provenientes dos custos directos, em resultado dos encargos a suportar com a aquisição de livros, material escolar, transportes e propinas. Em Portugal, a gratuitidade de encargos decorrentes da frequência do período de escolaridade obrigatória, embora assumida nas intenções de política educativa e, formalmente, nos textos legais, tem revelado dificuldades de concretização quer no plano da descoincidência temporal em relação à sua regulamentação, quer no seu âmbito, uma vez que apenas os mais carenciados têm sido abrangidos, através de mecanismos de acção social escolar. Também, por isso, os custos directos da educação constituem um factor de abandono, como refere este entrevistado:

"E o meu pai disse: «Não é possível andar mais tempo a gastar dinheiro em livros»." (Ent208)

Para além deste desfasamento, a relação que os jovens estabelecem com os saberes formais transmitidos pela escola constitui um factor importante de abandono escolar. Na realidade, tem sido posta em evidência a discrepância entre uma racionalidade, a da escola, assente em saberes teóricos, escritos, memorizados, perante jovens oriundos de grupos sociais ligados ao campo e, portanto, portadores de uma cultura que valoriza essencialmente a transmissão oral ou a aprendizagem através do exemplo prático, quotidiano e ligado à vida. Esta distância entre a cultura veiculada pela escola em relação à de populações camponesas, implicando uma violência simbólica sobre esta pela imposição de um arbitrário cultural afastado dos seus valores, pode ter contribuído para a demorada implantação da escola de massas em Portugal na medida em que terá suscitado formas de resistência camponesa à integração numa cultura diferente, uma vez que a escola não promoveria a visibilidade e o reconhecimento da cultura de origem dos jovens. Neste sentido, o abandono poderia constituir uma estratégia face à subordinação de colectividades camponesas perante a “sociedade englobante” e a “desvitalização simbólica”¹¹⁴ da sua cultura propiciada pela escola de massas actual. Vejamos, a propósito, dois testemunhos:

“Eu saí porque lá as professoras, a dona N. disse-me logo: «Tu, se não aprenderes mais do que isto, dizes ao teu pai que te compre um rebanho de gado.» (...) Eu então daí, eu contei ao meu pai e o meu pai não me deixou ir mais à escola.” (Ent32)

“Por um certo modo foi por... por estudar em Vila Flor. É que tinha dias, muitas vezes, certos dias que ia para lá estudar e tal, estava lá todo o dia com uma aula ou duas, era um bocado chato...” (Ent111)

Por outro lado, a tomada de decisões das famílias em relação à manutenção dos filhos na escola parece assentar igualmente no nível do aproveitamento escolar dos jovens. Ora, sabendo-se que o aproveitamento depende, em grande medida, da posição social da família, em investigações realizadas em diversos contextos, estabeleceu-se uma relação segundo a qual a decisão de prolongar a escolaridade

¹¹⁴ Pinto, 1985:170

estabeleceu-se uma relação segundo a qual a decisão de prolongar a escolaridade dependeria mais estreitamente do aproveitamento escolar quanto mais baixa fosse a posição social do agregado familiar¹¹⁵. Esta conclusão também pode ser retirada a partir dos seguintes testemunhos:

"Desisti. Portanto, eu como tinha notas... as notas não eram assim muito altas (...) eu disse à minha mãe que, portanto, sabia que era difícil para ela, não é, estar a trabalhar e eu a andar aqui e tudo isso... e eu gostava de a ajudar (...) quis desistir." (Ent46)

"Fui eu que quis desistir, porque eu já sabia que não... que reprovava, quer dizer, eu até sabia, dava para aquilo, só que (...) acabei por chumbar. E depois, quis desistir." (Ent190)

Noutras situações, o abandono relaciona-se com o modo de reprodução social dominante e o desejo de independência por parte dos jovens. De facto, os apelos provenientes do consumo, com os constrangimentos inerentes à sua satisfação decorrentes da dependência económica dos jovens em relação aos pais, uma vez que as trajectórias escolares tendem a prolongar-se, impelem-nos ao abandono da escola, na perspectiva de as aspirações de consumo poderem ser satisfeitas porque é possível, após a inserção no trabalho, mesmo que numa situação precária, dispor de algum dinheiro. Estes dois testemunhos revelam esta particularidade:

"Desisti a meio do percurso porque, pronto... na nossa sociedade aqui, a vida é muito difícil e depois uma pessoa nas férias, uma pessoa trabalha um mês e depois é a ilusão de ter dinheiro, de ter uma vida diferente, não pedir ao pai, não pedir à mãe, os estudos depois já não interessavam para mais ninguém." (Ent130)

"É... portanto, era o factor económico, não é, que já começava a ter certas ideias e algumas ambições e algumas... Pronto, queria ter algumas coisas... Pronto, e foi uma das razões por que desisti" (Ent30)

¹¹⁵ Cf. Baudon, R., citado por Grácio, S., 1986:117

A escola consegue manter nos adolescentes, por um período bastante longo, a crença na possibilidade de ascensão social, o que, relacionando-se nomeadamente com o seu funcionamento interno e o interclassismo nela presente, justifica o desenvolvimento de aspirações de melhores oportunidades sociais futuras entre os jovens. Contudo, ela mesma se encarrega de refrear adequadamente essas aspirações, legitimando as razões da exclusão através do veredicto do professor pela naturalização dessas razões, fazendo os jovens acreditar que a exclusão radica em propriedades inatas dos indivíduos, em dons (que não possuem) ou em falhas pessoais, ao nível intelectual, insuperáveis:

"A dona N. (professora) disse-me logo: "Tu, se não aprenderes mais do que isto, dizes ao teu pai que te compre um rebanho de gado". (...) Eu contei ao meu pai, então depois o meu pai não me deixou ir." (Ent32)

E, contudo, em muitas situações, a imposição da família no sentido do abandono da escola, constituiu uma violência em relação ao jovem, que revelou alguma dificuldade de aceitação, uma vez que o abandono se processou contra a sua vontade:

"Foi, eu queria continuar a estudar. (...) Os meus pais é que me fizeram sair porque não tinham possibilidades para me continuar a manter a estudar." (Ent208).

4. Mobilidade espacial

Na primeira parte desta dissertação, ficou admitida a proposição de que a elevação dos níveis de instrução da população jovem acompanhada do aumento de qualificações pela escola, ocorrendo num contexto em que o mercado de trabalho, dadas as suas debilidades estruturais e na ausência de estratégias de desenvolvimento de base territorial, não reuniria condições para absorver os fluxos de saída da escola e poderia, forçosamente, conduzir a fenómenos de desemprego ou

a migrações maciças destas populações, em particular as mais escolarizadas. Aconteceria então, segundo J. M. Pinto (1993), um paradoxo decorrente do estabelecimento de uma causalidade directa e linear entre a educação e o desenvolvimento, que se traduziria pelo excesso e acumulação endémica de qualificações numa região, relativamente às exigências e capacidade de absorção do seu sistema produtivo. A conjugação destes fenómenos contribuiria para incrementar as assimetrias no espaço nacional, obrigando à repulsão demográfica, curiosamente mais intensa nas regiões mais escolarizadas, em virtude da necessidade de deslocação para outros espaços a fim de iniciar a etapa de inserção no mundo do trabalho. Assim, a escola, por si só, não só não contribuiria para o desenvolvimento local, como poderia estar a prestar-se e a reforçar a instalação de factores de subdesenvolvimento.

Neste sentido, pretendeu-se relacionar a mobilidade espacial dos elementos da coorte com o grau de escolarização alcançado, dados que se apresentam no Quadro 39. A sua análise e interpretação permite desde logo retirar a conclusão de que, no momento da recolha (1996), residiam no concelho de Vila Flor 74 dos 238 membros da coorte, isto é, apenas cerca de 31% das crianças que, em 1976/77, haviam iniciado a Escola Primária no concelho, 20 anos volvidos, ainda aí possuíam residência fixa.

Confirma-se, desta forma, a autêntica diáspora que durante este período se processou, na medida em que 69% da população da coorte abandonou o concelho. Assim, em concelhos limítrofes de Vila Flor, pertencentes ao distrito de Bragança, encontravam-se fixadas 7% das pessoas da coorte; espalhada pelo país, com particular incidência nas áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto, estava um fracção importante desta população, correspondendo a 64 pessoas, ou seja, 27% da coorte; para o estrangeiro, com destaque particular para a França e a Suíça, emigraram 71 pessoas, 30% do total da coorte; finalmente, a respeito de 12 pessoas (5%), não foi possível detectar a sua residência embora, obviamente, estivessem ausentes do concelho de Vila Flor.

QUADRO 39 - MOBILIDADE ESPACIAL E GRAU DE ESCOLARIZAÇÃO ATINGIDO PELOS JOVENS ENTRADOS NO SISTEMA EDUCATIVO EM VILA FLOR, EM 1976/77

Grau de escolaridade Área de residência	Não concluíram qualquer grau	Ensino Primário	Ensino Preparatório	Ensino Unificado	11º Ano	12º Ano	Ensino Superior	Grau desconhecido	Total
Vila Flor	11	27	13	10	3	5	5		74
Distrito de Bragança	1	6	1				4	5	17
Grande Lisboa		8	1	3	1	1	6	4	24
Grande Porto		2	2		1		9	3	17
Resto do País	1	5	3	5	1	2	4	2	23
Espanha	1	6	1						8
França	4	20	6	2				7	39
Suíça		8	9						17
Estrangeiro (outros países)		3					1	3	7
Desconhecida		3	2	2	1			4	12
TOTAL	18	88	38	22	7	8	29	28	238

Por outro lado, é possível analisar o Quadro 39 cruzando o local de residência, no momento da recolha dos dados relativos aos membros da coorte, com o seu nível de instrução, de que se retiram conclusões relevantes para as proposições teóricas de partida.

Assim, a primeira conclusão a retirar do quadro diz respeito aos jovens que abandonaram a escola sem terem concluído qualquer grau de escolaridade. Neste caso, os jovens, privados de um instrumento imprescindível para o acesso à condição assalariada e ao emprego, bem como ao exercício da cidadania, na sua maioria (58%), ficaram em Vila Flor, apesar de uma fracção significativa (29%), mesmo assim, também ter tentado a emigração, dirigindo-se particularmente para a França.

Relativamente aos jovens que concluíram a 4ª classe (88), o caminho da emigração foi a opção tomada pela maioria, uma vez que estão no estrangeiro 42% do total deste grupo, ou seja, 37 pessoas. O principal país de acolhimento foi a França, com 22% das pessoas, seguida da Suíça (9%) e da Espanha (7%), estando os restantes espalhados por diversos países (Canadá e Andorra). Em Vila Flor permaneceu 31% desta população (28 pessoas), encontrando-se as restantes 17% espalhadas pelo país, com destaque para a Grande Lisboa (8 pessoas) e o distrito de Bragança (6 pessoas).

Por sua vez, as 38 pessoas que terminaram o 6º ano de escolaridade, seguiram igualmente, de forma maioritária, o caminho da emigração, visto que estão 42% no estrangeiro, sendo neste caso a França (6 pessoas) superada pela Suíça (9 pessoas) enquanto país principal de acolhimento. Em Vila Flor, ficou 34% desta população (13 pessoas), distribuindo-se os restantes 18% (7 pessoas) pelo resto do país.

Em relação às 22 pessoas que concluíram o Ensino Unificado, 45% desta população (10 pessoas) encontrou trabalho e permaneceu em Vila Flor, enquanto o resto do país começa a ganhar importância como espaço de acolhimento de membros da coorte, com 36% desta população, concentrada especialmente na área de Lisboa (3 pessoas), distribuindo-se as restantes 5 pelo país. Uma outra observação interessante prende-se com o facto de, conseguida maioritariamente a inserção no mercado de trabalho nacional, o estrangeiro deixou de constituir um aliciente para os jovens com escolarização ao nível do Ensino Unificado, na medida em que apenas 2 emigraram para França.

Dispondo de um título de 11º ano de escolaridade, os jovens dividem-se entre Vila Flor (42%) e o resto do país. Confirma-se, por outro lado, esta mesma tendência em relação aos jovens que concluíram o 12º ano de escolaridade, uma vez que ficou em Vila Flor uma percentagem ainda superior (63%), enquanto o resto do país absorve os restantes 37%. Em ambos os casos, não se registou qualquer caso de

emigração entre os possuidores destes dois títulos académicos, o que permite retirar a conclusão de que a emigração é a oportunidade de inserção no trabalho procurada essencialmente pelos jovens menos escolarizados (4ª classe e 6º ano de escolaridade).

Finalmente, os possuidores de um diploma de Ensino Superior (28 pessoas), a esmagadora maioria (83%) abandonou o concelho, que apenas conservou 17% desta população. Os jovens encontram-se espalhados pelo país, especialmente no Grande Porto (9 pessoas), Grande Lisboa e ainda no distrito de Bragança (6 pessoas). A única pessoa que residia no estrangeiro (Bélgica) era a mais escolarizada desta coorte, encontrando-se, no momento do levantamento, a realizar o seu doutoramento numa Universidade belga.

5. O projecto de vida e o projecto profissional

Ao questionar-se sobre um eventual desajustamento entre as expectativas dos jovens relativamente à sua inserção no mercado de trabalho com as condições reais de funcionamento desse mercado, de tal forma que o teor das suas aspirações pudesse situar-se além das expectativas, a investigação realizada por Correia (1990) permitiu-lhe concluir que:

"A estrutura das aspirações dos jovens no mercado de trabalho é pois da mesma forma que a estrutura das possibilidades de realização dessas aspirações, produzida fundamentalmente nos contextos familiares de socialização onde a distribuição inter-familiar do capital cultural e o desigual tratamento entre os sexos parecem desempenhar o papel mais relevante."
(Correia, 1990:46)

De facto, o capital cultural da família, deduzido a partir do nível de escolaridade em particular do pai, parece exercer bastante influência na percepção que os jovens possuem relativamente à sua inserção no mercado de trabalho. Assim,

os jovens provenientes de agregados familiares em que o pai tem um nível de escolaridade elevado apresentam perspectivas de inserção tendentes à obtenção de um bom posto, enquanto que os jovens provenientes de agregados com um nível cultural baixo revelam possuir expectativas de inserção em postos relativamente modestos.

Não existe (cf. Quadro 41) de entre os pais dos entrevistados nenhum com um nível de escolaridade acima da média. Já para alguns entrevistados, filhos de pais com menor nível de escolaridade, parece confirmar-se esta proposição, como o seguinte testemunho de um entrevistado, cujo pai é analfabeto, o demonstra:

"Gostava de ser mecânico, mas depois como eu vi a necessidade, liguei-me mais ao gado e sempre consegui, isso passou. Como já depois não aprendi, nem tive possibilidades nem tempo para aprender, tive que esquecer". (Ent7)

Este testemunho dá visibilidade, por outro lado, ao processo de redução das aspirações dos jovens. Na realidade, a integração num grupo de referência havia permitido a configuração de um projecto profissional que passava pelo abandono do campo e a inserção na condição operária. O que se verifica é que, fosse porque a percepção das condições do mercado de trabalho não viabilizariam este projecto (a industrialização no concelho é, como vimos, limitada), fosse pelas exigências de carácter imediato de força de trabalho na economia doméstica, este conjunto de constrangimentos levaram à necessidade do abandono da escola, pelo que o projecto não pôde ser concretizado.

Com frequência, o que acontece é o desenhar de projectos de vida e profissionais que cedo passam pelo abandono da terra. Nuns casos, a saída ocorre ainda durante a escola, sobretudo se a família tem em perspectiva um período de escolarização prolongado, como observa esta entrevistada:

"Porque um aluno vai para o Porto estudar até ao 12º ano, ser alguém na vida, já não volta a Vila Flor". (Ent130)

Noutros casos, adquirido o título correspondente à escolaridade obrigatória e terminado o investimento escolar, a inserção no trabalho efectua-se com base nas redes de solidariedade sobretudo familiares que, do exterior, constituem um apelo para a saída dos jovens, como o descrevem estes dois entrevistados:

"... tinha algum jeito para jogar futebol. O meu irmão que, neste momento, é chefe de polícia no Porto (...) levou-me para Lisboa para eu fazer treinos no Sporting". (Ent92)

"E foi isso que me levou a abandonar a escola. Também porque andavam a dizer-me que me arranjavam trabalho no Porto e eu depois pensei: «Que se lixe! Vou para lá trabalhar!» E vim trabalhar, como repositor, para o Pingo Doce." (Ent111)

De facto, o contacto com culturas de outros grupos permite configurar aspirações que, de outro modo, dificilmente teriam lugar. Contudo, os constrangimentos impostos pela precariedade de condições face a alguns grupos de pertença, nomeadamente por parte dos assalariados rurais, estão com frequência presentes, determinando o abandono de projectos iniciais e a opção por soluções mais consentâneas com o *habitus*, no dizer de Bourdieu (1987). Veja-se, a propósito, este outro testemunho de um entrevistado, cujo pai é igualmente analfabeto e assalariado rural:

"A gente, como era pobre, não podia pensar muito, mas eu as ideias que tinha (...) era ser, sei lá, formar um grupo musical, qualquer coisa assim, (...) as minhas ideias era ser músico." (Ent208)

Em jovens pertencentes a fracções de classes médias, que optam pelo prolongamento dos trajectos escolares como forma de aquisição de capital cultural no sentido de potenciar a mobilidade social, os projectos de vida e profissionais estão

sobretudo dependentes dos resultados escolares. De facto, são eles que, nomeadamente ao concluírem o ensino secundário, determinam a continuidade das aspirações formuladas, a necessidade da sua reconversão ou mesmo o abandono:

"Sim, mas depois, pronto comecei a crescer, comecei a andar aí na vadiagem e depois as notas começaram a vir por aí, óbvio que já não tinha notas para entrar para Veterinária. Fui para Gestão dos Recursos Florestais." (Ent70)

Em determinadas circunstâncias, o projecto profissional é configurado por influência do grupo de pertença ou em resultado de experiências marcantes ocorridas ao longo do trajecto escolar, onde as imagens do professor parecem desempenhar papel preponderante, mesmo que, na posse do curso que faculta o acesso à profissão desejada, o futuro se apresente incerto:

"Eu sempre tive a ideia desde miudita ... de professora do Ensino Básico (...). E todas as pessoas a quem eu normalmente confessava as minhas aspirações, (...) era essa a ideia que me transmitiam, que era um curso que não valia a pena, porque esse curso era para o desemprego. Só que eu... foi sempre um curso que gostei muito, (...) talvez pelo facto de essa professora me ter marcado muito no primário..." (Ent47)

No processo de gestação dos projectos profissionais e de vida, parece fundamental o apoio, a orientação e o aconselhamento aos jovens. No entanto, é perceptível alguma frustração com a orientação vocacional que se faz nas escolas, como esta entrevistada deixa claro:

"Na escola, havia um psicólogo que dava apoio a quem quisesse (...) uma orientação para saber mais ou menos qual era a vocação que eu tinha, qual era a área que eu devia seguir (...). Eu fiz esse acompanhamento, fui lá, mas para ser sincera cheguei ao fim e fiquei igual." (Ent73)

Provavelmente, este desencanto ficar-se-á a dever ao facto de, como refere Coimbra (1995), ser preponderante uma tendência nas nossas escolas que remete para algum voluntarismo individualista segundo o qual, desde que se tenha acesso à informação e nomeadamente à rede de cursos disponíveis, os alunos podem escolher livremente a profissão que desejam, ignorando o peso que as estruturas sociais, por vezes fortemente constrangedoras, necessariamente representam.

O sexo parece desempenhar, como se referiu atrás, igualmente alguma influência nas expectativas de inserção profissional. Em geral, os indivíduos do sexo masculino aspiram exercer uma profissão caracterizada pelo seu poder económico ou institucional, num emprego bem remunerado, de responsabilidade e que confira prestígio social, enquanto os do sexo feminino valorizam com mais frequência o exercício de uma profissão onde não se faça sempre a mesma coisa ou se faça aquilo que gostam de fazer. Aliás, o exercício de uma profissão de menor ou maior poder económico ou institucional parece estar igualmente relacionado com a posição na hierarquia social do respectivo grupo sócio-profissional de origem: os jovens provenientes de estratos mais baixos procuram com menor frequência profissões com poder económico ou institucional, enquanto os de estratos mais elevados procuram na profissão o exercício de um poder institucional ou económico, transformando-se a profissão num espaço de manutenção dos seus privilégios sociais. Um entrevistado, do sexo masculino, cujo pai é empreiteiro da construção civil, afirma:

"Nesta fase, eu queria ser engenheiro, engenheiro electrotécnico. (...) Não cheguei a concluir mas era a minha aspiração maior." (Ent30)

Por sua vez, este testemunho corresponde a uma entrevistada, filha de um comerciante, que concluiu um bacharelato:

"Queria tirar um curso para poder exercer uma profissão, além de ter uma independência financeira para a realização profissional... Qualquer coisa que gostasse, de útil, além de que isso me ia levar a ter uma vida melhor." (Ent73)

Este testemunho, por outro lado, não deixa de ser relevante, na medida em que enfatiza a articulação do curso com a profissão tendo como objectivo a conquista de uma independência financeira em relação aos pais. De facto, o prolongamento dos percursos escolares, em parte devido a situações de insucessos repetidos, adia até bastante tarde a entrada na idade adulta, conotada com o acesso a um emprego e a consequente disponibilidade de recursos próprios que, durante um período de tempo assaz longo, lhes estiveram vedados.

5. Expectativas e investimento da família na escola

A percepção de que a escola não constitui uma garantia, mas que, em qualquer caso, se revela indispensável para a inserção dos jovens nos mais diversos campos sociais, entre eles o profissional, parece constituir uma razão forte para que as famílias enviem os seus filhos à escola, apesar dos custos directos e indirectos que, como referimos, tal decisão implica.

No entanto, o investimento na escola parece variar na razão directa do nível sócio-económico da família (Quadro 38). Assim, o incentivo ao estudo e o prolongamento da trajectória escolar dos jovens, com o objectivo explícito de adquirirem capital escolar que permita a sua mobilidade social, parece ser a característica dominante nas famílias com um nível de recursos mais elevado. Estes testemunhos produzidos por jovens provenientes da camada média-alta confirmam-no:

"Apostaram claramente e não queriam de maneira nenhuma que eu estagnasse no 12º ano." (Ent70)

"...sempre dispostos a levar-me até onde eu pudesse.(...) Portanto, sempre me deram todo o seu apoio: se eu não continuei mais, foi porque eu não quis, não é?" (Ent30)

Constata-se nos discursos, por outro lado, que se verifica um processo de transferência de expectativas e aspirações de mobilidade por parte dos pais para os filhos, possíveis de realizar através da escola, especialmente em famílias de extracção média-baixa, dado que os pais se viram impossibilitados de as concretizar devido ao facto de ou não terem passado pela escola ou terem tido um período de escolarização limitado:

" E lá em casa sempre nos incentivaram a estudar, porque eles não conseguiram, mas gostavam que os filhos conseguissem alguma coisa." (Ent152)

" Eles (os pais) não queriam ouvir falar sequer na ideia de eu deixar de estudar, porque eles tinham tido uma vida difícil (...) e, portanto, eles achavam que eu deveria estudar e que devia ter um emprego melhor que aquele que eles não tiveram." (Ent47)

A aposta na escola por parte destas famílias como forma de aquisição de capital cultural revela-se tanto mais clara quanto, como vimos, os percursos escolares dos jovens são marcados frequentemente por insucessos escolares repetidos. É então que emerge, de um modo mais claro, a estratégia de investimento na escola e mais se faz sentir o apoio e o incentivo da família, como recordam estas passagens:

" Deram-me força para que eu estudasse e para tirar um curso.(...) Mesmo nos anos em que eu reprovei, não queriam que eu desistisse, continuasse." (Ent202)

"Aliás, quando reprovei no 9º ano, ele (o pai) reagiu muito melhor do que eu:«Deixa lá, isso acontece!»" (Ent73)

Inversamente, os jovens oriundos de agregados familiares de menores recursos económicos, em que a mobilização de toda a força de trabalho disponível era necessária para a sua sobrevivência, assumem, nos seus discursos, esse constrangimento como determinante para um investimento reduzido na escola por parte da família. Contudo, fazem-no frequentemente como se a decisão de abandono

tivesse sido uma decisão pessoal, como revelam estes testemunhos, pertencentes a jovens cujos pais eram, respectivamente, pastor e assalariado rural:

"...os meus pais precisavam que eu andasse com elas (as ovelhas), (...) e eu também não ia abandonar os meus pais para conseguir outra vida, deixá-los enrascados a eles e sempre tentei ajudá-los o mais que pude." (Ent7)

"No 7º ano, por opção minha, deixei a escola e eles (os pais), por acaso, disseram para eu continuar e eu não quis" (Ent111)

Contudo, esta última passagem não deixa de revelar, que, apesar dos constrangimentos, as famílias não deixavam de vislumbrar vantagens no prolongamento do percurso escolar, o que as levava a exercer alguma pressão, simbólica, para que os jovens não abandonassem a escola. Este passo de uma entrevista confirma ainda esta interpretação:

"A minha mãe gostava imenso que eu estudasse. Ainda hoje ela me fala que gostava imenso que eu tivesse continuado a estudar." (Ent46)

Apesar de vislumbradas algumas vantagens na posse de títulos escolares, o investimento na escola mostrou-se, contudo, para a maioria das famílias, um investimento algo reservado ou moderado, não ultrapassando em cada geração, de um modo geral, o nível de escolaridade definido politicamente como obrigatório. Assim, se a geração dos pais dos entrevistados (cf. Quadro nº 41) havia chegado (quando chegava!) justamente até ao cumprimento da escolaridade obrigatória exigida na época - a 4ª classe - os entrevistados já possuem maioritariamente o 6º ano de escolaridade, como reflexo da própria consciencialização que os progenitores manifestaram sobre a mudança introduzida e da decisão que, no sentido da sua realização, adoptaram.

7. Da escola ao trabalho: um percurso incerto

7.1. O estreitamento da relação educação/formação/trabalho nos anos 80, em Vila Flor

A inserção dos jovens no mercado de trabalho foi influenciada, nos anos 80, fundamentalmente pelo conjunto de transformações da relação salarial e pela reestruturação dos sistemas produtivos, a que no Capítulo IV fizemos referência. Sublinhe-se, uma vez mais, que a diminuição do volume global de emprego, por um lado, e a precarização da relação salarial, por outro, criaram condições para que a entrada dos jovens no mercado de trabalho tivesse sido globalmente retardada. Neste quadro, com o objectivo de evitar a acumulação da pressão sobre o mercado de trabalho, o que não deixaria de gerar tensões sociais graves, as políticas sociais dos anos 80, em particular as políticas educativas, promoveram o prolongamento das trajectórias escolares, convertendo a escola em “parque de estacionamento” dos jovens, dissimulando desta forma o desemprego e adiando, tanto quanto possível, o confronto do jovens com o mercado de trabalho.

Por outro lado, quer como resposta a uma ideologia da modernização que foi atribuindo à melhoria das qualificações os requisitos indispensáveis para um ingresso no trabalho de uma forma mais ou menos tranquila, num mercado em que a falta de emprego e a precariedade da relação salarial eram uma evidência, como afirmámos, quer ainda na sequência do aumento da procura de educação em virtude da difusão de aspirações, a verdade é que o mercado de títulos escolares tem sido globalmente encarado como um bom instrumento para enfrentar a precariedade do emprego e evitar as situações de desemprego.

Esta situação, porém, apresentou especificidades e matizações diferenciadas de acordo com os contextos sócio-económicos em que os jovens se inserem. Nestes, algumas dinâmicas sociais a nível local, em particular relacionadas com modalidades

de iniciativas de desenvolvimento de base territorial analisadas no Capítulo III, agiram, como então se afirmou, sobre o mercado local de trabalho, o qual, como consequência, pôde apresentar maior ou menor flexibilidade à absorção da força de trabalho saída da escola.

Durante os anos 80, admitiu-se que as dificuldades de ingresso no emprego estavam relacionadas com a “desqualificação” sobretudo por parte dos jovens que, possuídores (ou não) da escolaridade obrigatória e mesmo secundária, se preparavam para enfrentar o mercado de trabalho. Com o objectivo de qualificar os jovens, foram organizadas diversas acções, de forma dispersa, com os recursos provenientes do Fundo Social Europeu, consoante testemunha esta entrevistada:

“Quando trabalhei na agência com o meu padrinho, eu fui nove meses tirar um curso para Freixo de Espada à Cinta. Tirei um curso de Jovem Agricultor, um curso de Contabilidade Simplicada (...) e tirei um curso de Dactilógrafa.” (Ent130)

O objectivo fundamental desta formação consistia em produzir pessoas empregáveis, dotando-as, em consequência de um atributo novo, a empregabilidade, que se traduzia por um esforço do campo da formação no sentido de transmitir as destrezas práticas indispensáveis ao desempenho de uma função ou tarefa específica, deixando para outros, as elites, o desempenho de cargos de chefia (Cabrito, 1994:27).

A criação das Escolas Profissionais¹¹⁶ procurou conferir alguma articulação a este campo que, como pode deduzir-se das entrevistas, se caracterizava por uma desadequação entre as necessidades de formação, os seus objectivos e conteúdos, os resultados e as condições do mercado de trabalho. Assim, consoante se verifica em diversos testemunhos, dado que as condições de empregabilidade eram reduzidas ou não existiam postos disponíveis, este investimento na formação não conduziu

¹¹⁶ As Escolas Profissionais foram criadas pelo Decreto Lei nº 26/89, de 21 de Janeiro, tendo o seu enquadramento jurídico sido recriado pelo Decreto Lei nº 70/93, de 10 de Março (Cf. CABRITO, 1994:40).

genericamente ao emprego daqueles que as frequentaram, nem à criação de “zonas de protecção em cujos limites ficaria assegurada a sua vida material apesar de não participarem nas relações de troca” (Claus Offe, citado por Correia,1990:46).

Esta formação não passou de uma tentativa de criar espaços de formação capazes de promover a inserção profissional de jovens, fazendo-os circular entre situações de emprego - desemprego - formação e não como uma intervenção devidamente estruturada do campo da formação com objectivo de assegurar a inserção profissional de jovens por forma a que, na sequência do processo de formação, ocorresse a passagem para uma situação de emprego relativamente estável (Correia,1990). Esta passagem de uma entrevista reflecte esta característica da relação formação/emprego dos anos 80 num contexto como Vila Flor, em que o assalariamento na agricultura se articula com situações de emigração sazonal e formação, alternadas com o desemprego:

“Nesse ano, só fui um mês (a França). Vim, continuei a trabalhar na agricultura, como antes. A seguir, abriram esses cursos da IJOVIP e eu inscrevi-me. Aí saiu-me um trabalho de aprendiz de mecânico. (...) Quando saí desse curso, fui fazer uma contrata à Suíça por 4 meses.” (Ent208)

Contudo, o atributo de empregabilidade com que procurou dotar-se algumas formações, criadas com o objectivo de estreitar a articulação entre a escola e o trabalho e propiciar uma transição segura para o emprego, induziu os jovens a criar expectativas que, num contexto caracterizado pelo desemprego e as dificuldades de obtenção de emprego, não encontraram, muitas vezes, concretização. Em consequência, geraram-se sentimentos de frustração entre os formandos, como o demonstra este passo de uma entrevista:

“Tentam ingressar logo no mercado de trabalho as pessoas que tiram o curso técnico profissional (Lei da Aprendizagem) mas isso é mentira porque as empresas aproveitam-se um

bocado dos alunos e porque recebem um X por cada aluno que esteja a estagiar e ao fim vai para a rua porque a seguir vêm outros." (Ent152)

As consequências da precarização da relação salarial que identificámos no Capítulo IV, fizeram igualmente sentir-se num contexto rural como Vila Flor. Em primeiro lugar, o desemprego no seio de diplomados emergiu, embora, nalgumas situações, as soluções implementadas pelo estado providência tenham garantido, através do subsídio de desemprego, a sobrevivência. Não deixaram, contudo, de ser aproveitados como mão de obra barata, em especial por serviços públicos, desempenhando tarefas, nem sempre adequadas às suas qualificações, a troco de pequenos subsídios:

"Neste momento, estou lá colocada pelo Centro de Emprego, porque eu estou receber subsídio de desemprego (...). Pagam-me (a Câmara Municipal) o subsídio de transporte e o subsídio de alimentação. (Ent152)

Aliás, entre os diplomados com títulos escolares mais elevados ocorrem situações de descoincidência entre a qualificação do trabalhador e a do posto de trabalho, traduzidas designadamente, pelo desempenho de tarefas profissionais bem menos exigentes do que as competências certificadas pelo título deixariam antever, como também refere esta entrevistada, quase licenciada em Informática de Gestão:

"Estive na parte de...portanto, não na Contabilidade directamente não, porque eles tinham um contabilista, mas na parte, sei lá, no computador, introduzir facturas, guias de remessa, notas de débito, notas de crédito, portanto, a facturação, digamos, da empresa." (Ent202)

Por outro lado, não deixaram de ocorrer situações em que se verificou a elevação das qualificações exigidas para o ingresso num posto, sem que tenham sido provocadas pelo aumento das exigências qualificacionais deste, em resultado nomeadamente de mudanças que introduziram factores de complexidade no

conteúdo das tarefas. Pelo contrário, para a realização de tarefas com o mesmo conteúdo funcional, passaram a ser exigidos pelos empregadores diplomas cada vez mais elevados, obviamente em virtude de estes começarem a surgir no mercado de títulos escolares. Esta passagem de uma bacharel é elucidativa:

"... antigamente existia um curso, eh.... que era os técnicos sanitários. Portanto, esse curso acabou. Actualmente, os técnicos que estão.... pessoas muito antigas, muitas delas só com a 4ª classe ou o 2º ano porque aquilo era um curso intensivo que se dava no Ricardo Jorge... três, seis meses.... Isso acabou e então eles, tenho a impressão que a partir daí, reformularam, eh.... o conteúdo e praticamente as funções são... são as mesmas (...)." (Ent73)

7.2. A inserção no trabalho

Uma primeira referência à transição para o trabalho, diz respeito ao tempo que medeou entre a saída da escola e a inserção num posto de trabalho. Em primeiro lugar, para os jovens que saíram da escola e ingressaram no trabalho na condição de assalariados rurais, que articulavam com a prestação de trabalho na esfera da economia doméstica, não houve praticamente qualquer descontinuidade. O trabalho estava à sua espera, como referem sugestivamente estes dois entrevistados:

"Comecei logo a andar à azeitona." (Ent32)

"Foi logo, logo ao outro dia." (Ent7)

Já quanto aos outros assalariados, a situação não foi exactamente igual, embora o ingresso não tenha demorado mais do que alguns meses, variando entre três e sete. O adiamento aqui está relacionado quer com o facto de alguns dos entrevistados terem ingressado no trabalho fora de Vila Flor, quer, relativamente àqueles que permaneceram, devido à fragilidade da oferta local de trabalho.

QUADRO Nº 40 - ROTATIVIDADE NO TRABALHO E MOBILIDADE PROFISSIONAL

	HABILITAÇÃO ACADÊMICA	Nº DE EMPREGOS (com actual)	PERCURSO DE TRABALHO	PROFISSÃO ACTUAL	EMPREGO E SEGUR. SOCIAL
Ent 7	5º ano	3	<ul style="list-style-type: none"> Pastor (11 anos) Emigrante (2 meses) 	Assalariado rural	Sem contrato Regular(pessoal)
Ent 30	12º Ano	3	<ul style="list-style-type: none"> Oper. de computador(1 ano) Professor(2 anos) 	Empresário da construção civil	
Ent 32	2ª classe	4	<ul style="list-style-type: none"> Assalariado rural / Trab. doméstico (5 anos) Pastor (3 meses) Emigrante (pastor - 9 meses) 	Assalariado rural	Sem contrato Irregular
Ent 46	6º ano	5	<ul style="list-style-type: none"> Assalariado rural (5 anos) Emigrante (3 anos) Prop. padaria (3 anos) Emp. loja (8 meses) 	Empregada de mesa	Sem contrato Irregular
Ent 47	Bacharelato	2	<ul style="list-style-type: none"> Emp. escritório (8 meses) 	Professora 1º Ciclo	Substituição temporária
Ent 70	Bacharelato	3	<ul style="list-style-type: none"> Analista Emigração (9 meses) 	Instrutor Auto	Sem contrato Irregular
Ent 73	Bacharelato	1	<ul style="list-style-type: none"> Técnica de Saúde ambiental (3 anos) 	Técnica de Saúde ambiental	Recibo verde Irregular Contrato a prazo
Ent 92	8º ano	2	<ul style="list-style-type: none"> Assalariado rural (2 anos) 	Militar	Contrato a prazo (1 ano)
Ent 111	9º ano	3	<ul style="list-style-type: none"> Assalariado rural Repositor (3 anos) 	Canalizador	Quadro Regular
Ent 130	12º Ano	5	<ul style="list-style-type: none"> Emp. Agência de Viagens (9 meses) Emp. balcão (9 meses) Emp. pastelaria (4 anos) Desemprego (2 anos) Emp. escritório Desemprego (3 meses) 	Proprietária de Café	
Ent 152	12º Ano	3	<ul style="list-style-type: none"> Emigrante (Babysitter) Repcionista (1 ano) Desemprego (1 ano) 	Secretária	Fundo de desemprego
Ent 190	5º Ano	2	<ul style="list-style-type: none"> Assalariado rural/Trab. doméstico Emigrante (6 anos, com contratos de 4 meses) 	Desempregado	
Ent 202	Bacharelato	1	<ul style="list-style-type: none"> Estágio (6 meses) 	Desempregada	
Ent 208	6º Ano	6	<ul style="list-style-type: none"> Assalariado rural/trab. doméstico Emigrante (1 mês) Emigrante (4 meses) Motorista (2 firmas, 4 anos e 8 meses) 	Motorista	Contrato escrito Regular

Uma observação ao Quadro 40 permite concluir que se regista uma relação forte entre a habilitação académica detida e o tipo de empregos em que o jovem vem a efectuar a sua inserção, o que significa que, de facto, o tipo de habilitação escolar reduz ou aumenta as possibilidades de ocupar um posto diferenciado no seio da respectiva hierarquia sócio-profissional, consoante aquela habilitação é menor ou maior.

Os jovens que ingressam na situação de assalariado rural possuem os níveis de habilitação mais baixos¹¹⁷. Assim, após o abandono da escola, com 14 ou 15 anos de idade, seis jovens efectuaram a sua inserção no trabalho na situação de assalariado rural e um na situação de pastor, que conjugavam com o trabalho doméstico sempre que as estratégias de sobrevivência familiar exigiam mais braços, ainda que de forma esporádica. Ouçamos algumas das suas vozes:

"Logo a seguir (ao abandono da escola), (...) fui trabalhar na agricultura, ajudar o meu pai a guardar ovelhas. (...) Por exemplo aos domingos, que era quando ia mais com ele... Aos dias da semana, trabalhava na agricultura.." (Ent208)

"É um trabalho, pronto, que uma pessoa anda à jeira e da jeira que uma pessoa ganhar, do dinheiro que uma pessoa ganha, é metade para ele (pai) e metade para mim.." (Ent32)

"Fui trabalhar, ajudar os meus pais nos terrenos deles, trabalhar à jeira." (Ent190)

A inserção dos jovens com um nível habilitacional superior à escolaridade obrigatória confirma ainda esta regra. Na realidade, com habilitação superior ao 6º ano de escolaridade, eles acabaram por inserir-se em profissões do sector terciário, em especial como empregados de escritório e, num caso, numa profissão técnica intermédia.

¹¹⁷ No caso do que possui o 9º ano, na época do assalariamento rural, possuía o 6º ano de escolaridade, visto que o 3º ciclo foi concluído depois da tropa, no Ensino Recorrente.

7.3. Rotatividade no trabalho, mobilidade profissional e precarização da relação salarial

O Quadro 40 contém ainda elementos para se poder formular uma outra conclusão: os membros da coorte, na sua transição da escola para vida profissional, possuem trajectórias caracterizadas pela extrema rotatividade e mobilidade quanto ao tipo de trabalho e de emprego. Na realidade, os entrevistados tiveram ao longo do seu percurso pós-escolar, em média, ligeiramente acima de 3 empregos cada, se bem que seja possível identificar algumas especificidades que tentaremos interpretar.

Tudo se passa, porém, como se a inserção fosse efectuada num emprego menos qualificado, o que indicará as dificuldades de obtenção de um posto adequado às habilitações escolarmente certificadas, e os jovens tentassem, com o tempo, melhorar a sua posição sócio-profissional. Esta situação, por outro lado, põe em evidência o facto de o período de permanência em cada emprego ter, em regra, uma duração limitada.

Esta intensa mobilidade profissional dos jovens, porém, tanto pode indiciar a procura de empregos que reúnam melhores condições, como pode exprimir uma situação caracterizada por um desemprego intermitente de longa duração. Pais (1998:193) propõe dois conceitos de desemprego: um desemprego de inserção e um desemprego de circulação. O primeiro acontece quando um jovem procura o primeiro emprego ou então quando, após um período de emprego, cai na situação de desempregado. O segundo, articulado directamente com a precarização da relação salarial dos anos 80, ocorre quando se circula com muita frequência entre empregos, movimentação determinada pela cessação do estágio ou da tarefa profissional para a qual havia sido contratado, despedimento involuntário ou falência da empresa em que o jovem trabalhava. Ambos surgem nos discursos dos entrevistados:

"Só que a clínica foi feita através de um projecto e passado um ano foi à falência. (...)

Tive que abandonar (...)." (Ent152)

"Sim, estive a estagiar, acabei o estágio na semana passada e" (Ent202)

Uma outra evidência que parece transparecer do Quadro 40 é a de que não existe uma relação muito forte entre as mudanças de emprego e o nível de habilitação escolar dos jovens, uma vez que, mesmo naqueles que possuem habilitações de grau superior, o fenómeno da mobilidade se verifica, embora porventura com menor intensidade, em especial entre os diplomados com grau superior.

Porém, no decurso das suas trajetórias profissionais, verifica-se o abandono da condição de assalariado rural, coincidindo este abandono, no caso dos rapazes, em regra, com o termo do período de tropa. Os que dispõem pelo menos da escolaridade obrigatória, vêm a obter emprego(s) que os afasta do campo, ingressando na condição operária ou em actividades terciárias. A excepção a esta regra é constituída precisamente pelos dois jovens que possuem menos qualificações escolares (5º ano e 2ª classe) os quais, tendo rodado entre as situações de pastor, assalariado rural e experiências de emigração, regressaram à situação de assalariado rural. Por vezes, é a passagem pela emigração que está na origem do abandono da condição de assalariado rural, como conta este entrevistado:

"E então, quando vim da Suíça, também... já estava...portanto...vamos lá a ver. Acostumei-me a outros trabalhos, não é, e já não me sentia bem na agricultura." (Ent208)

No pólo oposto, situam-se os jovens que dispõem de habilitações escolares mais elevadas que vêm a ingressar no mercado de trabalho em diversos tipos de profissões do sector terciário sem que, apesar disso, as condições de precariedade em que se efectua essa transição, sejam muito diferenciadas consoante a habilitação. De facto, ao elevado número de empregos pelos quais os jovens já tinham passado, em atenção à sua idade no tempo em que se procedeu à recolha dos dados (entre 25 a 26 anos de idade), acrescenta-se a circunstância de, na sua generalidade, com apenas duas excepções, o trabalho ter sido exercido sem a existência de um contrato escrito,

formal, que vinculasse ambas as partes. Mesmo naqueles em que o contrato existia, este tinha uma duração limitada, em regra um ano, embora com possibilidade de renovação, ou menos de um ano, como acontecia com a professora que se encontrava no regime de substituição temporária. A precarização da relação salarial e os efeitos a que ela tem dado lugar são especialmente percebidos pelos entrevistados, como pode verificar-se nestes dois testemunhos, escolhidos entre outros:

"Eu estou a contrato de avença. (...) Resumindo é a recibo verde, eles dão-me aquele... um contrato de avença, mas não tenho regalias nenhuma. Portanto, estou a recibo verde."
(Ent73)

"(Os contratos) São de um ano mas, em princípio, o pessoal que está na Bósnia e que foi para a Bósnia (...) vão entrar num quadro. (...) A renovação, temos que meter os papéis antes... 45 dias antes de acabar o contrato (...). Se não tivermos problema nenhum, renovamos (...)." (Ent92)

A proliferação de contratos a prazo desde meados dos anos 70, em resultado das reestruturações verificadas no sistema produtivo e das transformações da organização e dos processos de trabalho, é outro sintoma da precarização da relação salarial, como a seu tempo foi referido. Os efeitos da não existência de contrato adquirem sobretudo visibilidade no caso de conflitos (e alguns foram mencionados pelos entrevistados), desencadeados na sequência de diferendos sobre condições laborais (férias, subsídios, etc.), no caso de despedimentos ou mesmo numa ou outra situação de falência, entretanto também ocorrida.

Mas, a precarização da relação salarial evidencia-se ainda na tipologia das situações dos entrevistados perante o sistema de segurança social na medida em que, em regra não efectuando os descontos necessários, não estarão abrangidos pelos esquemas de previdência e assistência social accionados pelo estado providência em especial após a 2ª guerra mundial, o que pode influenciar a ocorrência de situações de exclusão social, sobretudo no caso de ocorrência de situações de desemprego. No

caso dos entrevistados, apenas três procedem habitualmente aos descontos legais, dois com contrato formalizado e outro, assalariado rural, que, embora sem contrato, efectua descontos por sua iniciativa, como conta:

"Não, não faço descontos nenhuns, porque eu estou a descontar para a Casa do Povo por minha conta e não (...) quero estar a mudar porque amanhã ou passado posso até arranjar outro trabalho (...) que ganhe mais ou qualquer maneira e sair para não estar a bulir nos papéis." (Ent7)

Outros efeitos da relação salarial dos anos 80 relacionam-se com a proliferação de formas de emprego precário e temporalizado como os estágios, quer eles sejam remunerados ou, o que é mais frequente, sem qualquer remuneração. Por outro lado, banalizaram-se formas de remuneração do trabalho como a que refere o testemunho, o pagamento à hora:

"De momento estou a estagiar e o que faço é à hora, pronto." (Ent70)

Uma outra consequência da precarização da relação salarial é a que se relaciona com o aumento do desemprego, em particular o desemprego juvenil. O Quadro 40 permite entrever a extensão do fenómeno no seio da coorte: ele tem alguma incidência sobretudo entre os jovens com títulos escolares mais elevados, onde, parece, os mecanismos do estado providência compensaram situações de desemprego. Porém, parece subjazer um outro tipo de desemprego, escondido, menos visível, que se prende com a extrema rotatividade profissional, como dissemos. No caso de jovens com experiência ao nível do assalariamento rural, é ainda o campo, na sua função de reserva, a facilitar a reabsorção de mão de obra do concelho, regressada à terra, se em dificuldades perante o trabalho:

"E aqui, no Santa Comba, quando vim para cima (regresso a Vila Flor) andava a trabalhar... nos campos." (Ent92)

7.4. A experiência da emigração

A expansão da escola de massas, para além de implicar a subordinação do campo a uma matriz cultural exterior, significou também uma outra forma de subordinação, esta de natureza económica. Na realidade, a escola tem veiculado um conjunto de saberes capazes de garantir a existência de “um exército de reserva” com capacidade de ser mobilizado a qualquer momento, seja em direcção a contextos de trabalho urbanos, seja em direcção ao estrangeiro (Pinto, 1985:170).

Ora, a trajectória dos entrevistados confirma a importância que o fenómeno migratório teve durante os anos 80 e princípios dos 90 visto que sete dos entrevistados passaram por experiências de emigração. Essas experiências foram diversificadas, variando a sua duração de um mês até seis anos. Nas situações em que os entrevistados estiveram no estrangeiro durante um período mais longo, os contratos tinham sempre uma duração limitada (máximo de um ano), embora acabassem por ser renovados.

Os países preferenciais de destino dos jovens durante as suas experiências de emigração confirmam as tendências enunciadas no ponto 3.4 do capítulo I. Na realidade, três jovens dirigiram-se para França, dois para a Suíça, um deles esteve em ambos os países e, finalmente o último foi para Espanha. Relativamente ao tipo de trabalho, as suas exigências qualificacionais foram em regra limitadas, com uma única excepção. Assim, a agricultura (apanha de espargo, tomate, morango, vindimas) ocupou a maioria (3) dos entrevistados, distribuindo-se os restantes por actividades como a hotelaria (1), a construção civil (1) e a pastorícia (1). Num caso, a emigrante desempenhou funções como *babysitter*, que exigiram naturalmente competências comunicacionais e linguísticas detidas pela entrevistada (12º ano de escolaridade).

As condições em que o trabalho foi desempenhado tiveram também, em regra, carácter precário, na medida em que a relação salarial, nos próprios países do centro,

sofreu igualmente alterações nos anos 80. A precariedade deduz-se da natureza do contrato em todas as experiências de emigração ocorridas, o contrato a prazo com a duração máxima de um ano ou menos do que isso:

"Há coisa de dois, três anos, também estive em Espanha também a guardar gado. Estive lá nove meses." (Ent7)

Por outro lado, nos anos 80, emergiu um tipo de contrato novo, de carácter sazonal, com duração variável, mas que não ultrapassava os três ou quatro meses, tempo dedicado a realizar tarefas normalmente ligadas à agricultura. Algumas centenas de trabalhadores anualmente articulavam desta forma os períodos de menor actividade agrícola no concelho, para efectuar uma deslocação relativamente curta ao estrangeiro, procurando deste modo melhorar a situação da economia doméstica, como pode depreender-se da seguinte afirmação:

"Estive na Suíça, quer dizer, uns quatro meses por ano." (Ent190)

"Olhe, na França, estive lá pouco tempo porque não gostava assim muito do patrão. Não por o trabalho, que o trabalho até era impecável (...) - fumos a arrancar espárrigo - (...) mas não gostava do patrão e peguemos e viemos embora." (Ent7)

Relativamente às motivações que estiveram na origem da decisão de emigrar, parece que, no que diz respeito ao fluxo registado nos anos 80, o motivo clássico da carência económica continuou a ser predominante. Na realidade, os jovens afirmam percepcionar a possibilidade de usufruir de melhores condições salariais e nível de vida nos países de destino. Por outro lado, a experiência da emigração é entendida como uma forma de satisfazer, de forma mais adequada, um percurso de mobilidade social, dadas as carências de emprego existentes no concelho, especialmente difícil para os jovens com qualificação escolar mais limitada, como esta entrevistada refere:

"(...) Uma pessoa (em Portugal) não conseguia nem juntar dinheiro,(...) nem ter independência, não é? (...) Eh, e eu achei que era melhor, então, já que não tinha, vamos estudos, já que não tinha outra possibilidade de arranjar trabalho fácil, não é, com quinze anos, dezasseis anos (...) fui para a Suíça." (Ent46)

Um outro factor que, com frequência, é mencionado como responsável pelo reavivar do fluxo migratório dos anos 80, relaciona-se com a existência de redes de solidariedade estruturadas entre a origem e o destino, sejam elas solidariedades de natureza familiar ou mesmo redes de recrutamento directo, que promovem e organizam a deslocação, em grupo, dos emigrantes. Ambas as situações ocorreram no concelho, como o demonstra o testemunho da mesma entrevistada:

"Só que depois, quando cheguei aos dezoito anos, eu achei que precisava de uma vida diferente e tudo isso. Então, como tinha uma irmã na Suíça, ela disse se eu queria ir para lá." (Ent46)

7.5. A situação profissional da coorte

Das 238 pessoas que compunham a coorte, conseguiu reunir-se informação fiável quanto à profissão desempenhada no momento da recolha dos dados (1º semestre de 1996) a propósito de 112 pessoas¹¹⁸. Assim, efectuada a agregação dos dados, foi possível construir o Quadro nº 41, com informação sobre os elementos desta amostra quanto à sua distribuição pelos grupos profissionais, nível de instrução e sexo.

Um olhar sobre a distribuição da população desta amostra pelos sectores de actividade reforça, por um lado, as tendências já anteriormente analisadas a propósito das mudanças ocorridas na década de 80 e, por outro, inverte mesmo

¹¹⁸ As razões para o facto de se ter considerado apenas uma parte (112 pessoas) do grupo inicial de 238 devem-se às dificuldades de obtenção de informação fiável, nomeadamente dos emigrados e residentes fora de Vila Flor, em relação aos quais se tornou impossível determinar a sua profissão actual.

algumas das posições relativas reportadas ao ano de 1991, deduzidas a partir dos Censos. Ora, se neste ano, pese embora a descida relativamente a 1981, o sector primário ainda continuava a ocupar a maioria da população activa do concelho (44%), seguida pelo sector terciário em ascensão, com 36%, nesta amostra, estas posições alteraram-se profundamente. De facto, o processo de terciarização do tecido económico de Vila Flor apresenta-se de tal forma incontornável que os empregados de comércio, dos serviços de protecção e segurança, dos serviços pessoais e domésticos, os empregados administrativos, os profissionais científicos e técnicos e os quadros dirigentes ocupam quase 67% dos jovens desta amostra. No plano inverso, em queda contínua, situa-se o sector primário, pois os trabalhadores da agricultura e pescas são pouco mais que 12% da população desta amostra. Quanto ao sector secundário, os dados do Quadro 41 confirmam os dos Censos 91 quanto à população empregada neste sector, na medida em que a inserção em profissões ligadas à indústria, transportes e artesãos não apresenta diferenças assinaláveis nesta amostra, relativamente ao concelho na sua globalidade (cerca de 20% em ambos os casos).

Vejamos agora como se encontra distribuída a população pelos diversos grupos profissionais, tendo em atenção o nível de instrução.

Em primeiro lugar, dos 10 jovens que não concluíram qualquer grau de instrução (9% do total da amostra), 9 ocupam profissões situadas na base da hierarquia das profissões, sendo 5 trabalhadores agrícolas e da pesca e 4 trabalhadores da indústria e dos transportes. Os jovens menos habilitados inserem-se, desta forma, também nos postos de trabalho menos exigentes em termos de qualificação, não sendo difícil de admitir, por tal motivo, algumas das características das suas trajectórias profissionais: baixos salários, tarefas rotineiras, expectativas reduzidas, contratos temporários, ausência de direitos sociais, etc.

Por outro lado, é interessante constatar que todos os jovens que não concluíram qualquer grau de escolaridade pertencem ao sexo masculino, o que, longe

de acentuar razões de natureza genética ou de desigual distribuição do conhecimento e capacidades, poderá estar relacionado com dois factores: em primeiro lugar, um crescente investimento das mulheres, na escola como forma de fuga aos postos de trabalho menos qualificados que lhes estavam destinados; em segundo lugar, e

QUADRO 41 - JOVENS ENTRADOS NO SISTEMA EDUCATIVO EM 1976/77, SEGUNDO OS GRUPOS PROFISSIONAIS, NÍVEL DE INSTRUÇÃO E SEXO (EM 1996)

Grupos de Profissões		Directores e Quadros Dirigentes		Profissionais intelectuais e científicos		Profissionais técnicos intermédios		Empregados administrativos		Empregados do comércio, serviços pessoais e segurança		Trabalhadores da agricultura e pesca		Trabalhadores da indústria e transportes		TOTAL	
Nível Instrução		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Sem Grau	T									1	2%	5	36%	4	17%	10	9%
	H									1	2%	5	36%	4	17%	10	9%
	M																
1º Ciclo	T							1	8%	22	45%	6	43%	13	57%	42	38%
	H							1	8%	2	4%	5	36%	11	48%	19	17%
	M									20	41%	1	7%	2	9%	23	21%
2º Ciclo	T							2	15%	13	27%	2	14%	4	17%	21	19%
	H							1	8%	9	18%	2	14%	4	17%	16	14%
	M							1	8%	4	8%					5	5%
3º Ciclo	T							3	23%	9	18%	1	7%	2	9%	15	13%
	H							3	23%	3	6%	1	7%	2	9%	9	8%
	M									6	12%					6	5%
Ensino Sec.	T	2	100%					5	38%	3	6%					9	8%
	H	2	100%					2	15%							3	3%
	M							3	23%	3	6%					6	5%
Ensino Politéc.	T			8	80%	1	100%	2	15%							12	11%
	H			1	10%			2	15%							4	4%
	M			7	70%	1	100%									8	7%
Licenc.	T			2	20%					1	2%					3	3%
	H			1	10%					1	2%					2	2%
	M			1	10%											1	1%
TOTAL	T	2	1,7%	10	8,9%	1	0,9%	13	11,6%	49	43,8%	14	12,5%	23	20,6%	112	100%
	H	2	100%	2	20%			9	69%	16	33%	13	93%	21	91%	63	56%
	M			8	80%	1	100%	4	31%	33	67%	1	7%	2	9%	49	44%

julgamos que este é preponderante, o facto de os rapazes serem mais cedo preferencialmente vinculados à estratégia de reprodução económica da família e, por isso, mais cedo abandonarem a escola.

Já no que se refere aos 42 habilitados com o Ensino Primário (38% do total da amostra), a maioria (52%) ocupa profissões ligadas ao comércio, serviços pessoais e segurança, 31% (13 pessoas) são trabalhadores da indústria e dos transportes e 14% trabalham na agricultura e nas pescas. Por outro lado, não deixa de ser significativo que as mulheres que se inserem no grupo com este nível de instrução, sejam maioritárias na categoria dos empregados do comércio, serviços pessoais e segurança (em 22 elas são 20), o que confirma a progressiva visibilidade social do trabalho feminino e o seu acesso crescente à condição de assalariada pela via da terciarização da economia. Já no que se refere aos trabalhadores da agricultura e pescas ou da indústria e transportes, os homens com este nível de instrução continuam a ser maioritários.

A tendência verificada para os diplomados com o Ensino Primário, observa-se igualmente entre os 21 possuidores de um diploma do Ensino Preparatório (19% do total da amostra). De facto, num total de 21 pessoas, 13 (62%) estão também empregadas em profissões ligadas ao comércio, serviços pessoais e segurança e a considerável distância daqueles que se inseriram em profissões ligadas à indústria e aos transportes (19%). Neste nível de instrução, o grupo dos homens é, de longe, maioritário, continuando, por outro lado, a verificar-se uma completa repulsão das mulheres pelas actividades ligadas à agricultura, indústria e transportes.

À medida que se progride na hierarquia dos títulos escolares, progride-se também na hierarquia das profissões. Assim, em relação aos 15 detentores de diplomas do Ensino Unificado (13% do total da amostra), embora uma parte significativa continue a ocupar uma profissão ligada ao comércio, serviços pessoais e segurança (10 pessoas), outra parte já exerce a sua actividade como empregado

administrativo. Por outro lado, registre-se que, uma vez mais, as mulheres com o 9º ano de escolaridade são maioritárias na categoria dos empregados de comércio, serviços pessoais e segurança, o que se mostra congruente com a tendência atrás assinalada relativamente à profissionalização das mulheres.

Para os 9 detentores de títulos de Ensino Secundário (8% do total da amostra), a inserção no trabalho faz-se pela ocupação de postos na categoria dos empregados administrativos, nos empregados de comércio, serviços pessoais e segurança e nos directores e quadros dirigentes. As exigências do posto crescem, pelo que, correlativamente, sobe o nível de habilitação exigido para a sua ocupação. De assinalar, por outro lado, que não há detentores do Ensino Secundário em profissões ligadas à agricultura e pesca ou à indústria e transportes, na medida em que o tipo de habilitação lhes permitiu ocupar postos em que as condições de trabalho oferecidas eram superiores.

Os 11 possuidores de um diploma do Ensino Superior Politécnico (11% do total da amostra) inserem-se maioritariamente no grupo das profissões intelectuais e científicas, não havendo nenhum empregado sequer nos empregados de comércio, serviços pessoais e segurança. As mulheres são, neste grupo, de longe maioritárias, pelo que a aposta na aquisição de capital escolar por parte do sexo feminino, parece constituir, em definitivo, uma opção estruturante. A mesma tendência relativamente à inserção profissional observa-se nos 3 licenciados (3% do total da amostra), dado que dois exercem profissões intelectuais e científicas, sendo um empregado de comércio.

Efectuando a análise tendo como critério a qualificação escolar dos diferentes grupos de profissões, note-se que os trabalhadores da agricultura e pescas (12,5% do total) constituem o grupo profissional com o nível de instrução mais baixo. Na realidade, 79% dos seus elementos ou não completaram qualquer grau de escolaridade (5) ou possuem apenas o ensino primário (6). Trata-se, por outro lado,

de um grupo profissional constituído quase em exclusivo por homens, havendo apenas uma mulher que se dedica à pastorícia.

Já quanto aos Trabalhadores da Indústria e dos Transportes (20,6% do total da amostra), a maioria (56,5%) concluiu o 1º Ciclo. Os que não concluíram qualquer grau de escolaridade no termo do período em que deviam permanecer na escola primária, o ano lectivo de 1983/84 são 17,4%, a mesma percentagem daqueles que completaram o 6º ano de escolaridade. Da mesma forma, a presença de mulheres neste grupo sócio-profissional é reduzidíssima, ocupando apenas 8,7% do total.

Mas, ao entrarmos no sector terciário, que ocupa no seu conjunto 66,9% do total da população desta amostra, a distribuição quanto ao nível habilitacional apresenta significativas alterações. Assim, os Empregados do Comércio, Serviços Pessoais e Segurança (43,8% do total) são já maioritariamente compostos por mulheres, que ocupam 67,3% do total. Por outro lado, o nível de instrução sobe, visto que o 2º e o 3º Ciclos já abrangem tantos indivíduos quanto o 1º Ciclo, ou seja, 44,9% da população cada, que, no conjunto, lhes permite chegar aos 89,8%. Claro que a presença de mulheres neste grupo reflecte ainda a existência de um conjunto que, tendendo a diminuir no seio da população activa - as domésticas - ainda assim, 16 no total da população, continuam a apresentar um peso não desprezível.

O nível de instrução continua a subir nos Empregados Administrativos (11,6% do total da amostra), visto que o conjunto dos que possuem o 3º Ciclo e o Ensino Secundário atingem aos 61,5% do total, havendo duas pessoas que possuem o Ensino Politécnico. Na distribuição por sexos, os homens ocupam uma posição confortável (69,2% do total).

Os grupos sócio-profissionais mais escolarizados são, indiscutivelmente, os Profissionais Intelectuais e Científicos e os Técnicos Intermédios, todos com formação, pelo menos ao nível de Bacharelato, havendo dois com Licenciatura. Por

outro lado, estes grupos são maioritariamente constituídos por mulheres, pelo que se, por um lado, não há mulheres que não tenham completado pelo menos um grau do sistema escolar, também são elas a ocupar o topo da hierarquia dos graus de instrução. Esta situação é explicada pelo facto de, perante a manutenção da segregação e da discriminação das mulheres no trabalho¹¹⁹, a resposta do género feminino terá passado pelo reforço dos níveis de habilitação escolar, procurando as mulheres, desta forma, vantagens comparativas num mercado de trabalho que se lhes continua a apresentar com dificuldades suplementares.

O Grupo dos Directores e Quadros Dirigentes tem uma composição reduzida (1,7% do total) e não é dos mais escolarizados, o que pode demonstrar que a reprodução da sua posição económica não se efectua, privilegiadamente, pela aquisição de capital cultural, uma vez que ambos dispõem de habilitação ao nível do ensino secundário, mas pela transmissão directa de capital económico. Por outro lado, é um grupo profissional exclusivamente constituído por homens, o que pode indiciar que o acesso das mulheres às categorias sócio-profissionais de dirigente constitui um passo a dar na progressiva afirmação social das mulheres.

7.5. Relação escola/trabalho percebida pelos entrevistados

As relações entre os títulos escolares e os postos de trabalho, designadamente apreciadas através da relação entre os saberes aprendidos na escola e a sua mobilização nos contextos de trabalho, são percebidas de uma forma muito diferenciada pelos entrevistados. Parece, em qualquer caso, estabelecer-se uma dicotomia entre os jovens pouco escolarizados que constataam uma ténue ou nula relação entre os saberes adquiridos na escola e as exigências do posto de trabalho,

¹¹⁹ Alves (1998:113) tipologiza três tipos de segregação das mulheres no trabalho: a *horizontal*, caracterizada pelo facto de mulheres e homens ocuparem diferentes profissões e sectores de actividade; a *vertical*, pela inserção em diferentes níveis de qualificação nos sectores e profissões para os quais são contratados; e a *transversal*, caracterizada pela inserção das mulheres nos sectores e profissões pior remunerados do sistema de emprego.

relativamente aos que, mais escolarizados, observam uma relação bastante forte entre os dois espaços.

Neste sentido, nas trajectórias escolares marcadas pela exclusão precoce, as recordações não parecem ser, legitimamente, muito gratificantes. Por isso, as aprendizagens escolares não são obviamente mobilizadas no contexto de trabalho, simplesmente porque “as coisas” aprendidas não foram muitas, nem houve tempo para tal:

“Eu não sei o que a escola me ensinou, mas poucas coisas.” (Ent32)

Por sua vez, as pessoas em que ocorreu um abandono precoce da escola, normalmente no termo do ensino primário ou sem terem concluído o ensino preparatório, manifestam-se praticamente no mesmo sentido. De facto, nestes casos, verifica-se uma percepção de que a escola ensinou o mínimo, o essencial, isto é, apenas as competências básicas essenciais, como o ler ou o escrever, para a inserção nos diversos espaços sociais:

“Eu acho que alguma imagem, alguma inteligência, porque se não fosse lá não sabia ler nem escrever, não é?” (Ent190)

Por outro lado, a desvalorização que a cultura escolar efectua em relação ao quotidiano de jovens provenientes de famílias camponesas é, como já o dissemos, percebida por estes de forma dramática, a que reagem (e resistem) de diversas formas. Assim, não admira que estes jovens afirmem que a escola não ensinou nada que no presente lhes seja particularmente útil enquanto assalariados no campo, uma vez que a escola ensina outras coisas, mas não saberes técnicos e instrumentais ligados em particular ao campo, como refere o seguinte entrevistado:

“Porque é normal, a gente vai para a escola, vai aprender outros cursos, não para o curso de agricultura.” (Ent7)

Dentro ainda deste grupo de pessoas que não detectam uma relação forte entre a escola e o trabalho, convém assinalar que, nalgumas situações, os entrevistados especificam que, dado o facto de a escola não transmitir os gestos técnicos necessários nos contextos de trabalho, a aprendizagem destes será efectuada no próprio trabalho:

"Não, acho que não, que não tem assim grande ligação. Porque canalizador, acho que qualquer uma pessoa que tirasse um... Aprendi no próprio trabalho." (Ent7)

O título escolar não constitui uma garantia de inserção directa, automática, segura num posto de trabalho. Aliás, constitui-o cada vez menos. O título escolar é uma credencial, que tem um valor num mercado, o de trabalho, e nessa perspectiva, está sujeito a regras que tendem a desvalorizá-lo em virtude da quantidade de títulos existentes dentro da mesma categoria. Assim, um título pode (ou não) certificar saberes e competências detidas pelo titular; pode (ou não) existir coincidência entre um título e um posto; pode (ou não) existir coincidência entre as competências detidas pelo possuidor de um título em relação às requeridas por um posto. Contudo, a credencial possui sempre um certo valor para o ingresso num posto, que, no entanto, estará sempre dependente do empregador:

"Exactamente, por causa do diploma, porque se não fosse a escola, não podia ser motorista." (Ent208)

Os jovens com mais capital escolar, como referimos, reconhecem a existência de uma relação mais forte entre os espaços de educação e de trabalho, na medida em que o trabalho possibilita a aplicação de saberes, nomeadamente de natureza técnica, adquiridos na escola. É este o sentido deste testemunho:

"... o que aprendi na escola (...),estou a praticá-lo neste momento no Projecto porque isso foi, pronto, foi uma experiência boa que tive porque estou a trabalhar naquilo que aprendi." (Ent152)

Há, contudo, alguns entrevistados que afirmam que a escola não se limita à transmissão de saberes de natureza técnica, mas também de natureza sócio-relacional que vão ser igualmente necessários nos contextos de trabalho, como reconhece este entrevistado:

"A maneira como se tratam as pessoas, como se abordam, portanto, dentro do trabalho, quando se está a justar uma obra(...). Sei olhar para ele (um projecto de construção civil) e ver sem qualquer dificuldade, contrariamente a muitas pessoas e eu tenho lá pessoas que trabalham connosco que andam há anos nas obras e que não conseguem ver isso, não é? Eu acho que os conhecimentos da escola têm muito a ver para isto." (Ent30)

Esta relação directa entre a escola e o trabalho parece reforçar-se, em especial a propósito de formações de nível superior que prevejam estágios finais para aplicação de conhecimentos ou modalidades que suponham a articulação das componentes de formação e trabalho, em regime de alternância, de acordo com o modelo proposto por Pedroso (1996:271). A perspectiva desta entrevistada permite confirmá-lo:

"E eu acho que isso (o estágio integrado na formação) é muito bom, porque acho que o que a gente vai encontrar depois no mercado de trabalho é precisamente a realidade da escola e não a teoria que nós temos lá." (Ent47)

No âmbito das relações entre a escola e o trabalho, as formações em alternância correspondem, como já referimos, no Capítulo IV, a uma tendência para a centralidade do trabalho e para necessidade de reforço da articulação entre ambos os espaços como forma de garantir a empregabilidade dos jovens. Esta tendência, como escreve Correia (1998:168), citando Doray e Dubar (1990), ocorreu de forma simultânea com uma outra que se traduziu pelo reconhecimento da empresa enquanto lugar estratégico de formação e a sua interconexão com instâncias públicas e privadas de formação.

Porém, o excesso de qualificações resultante do prolongamento de trajetórias escolares, sem que o anunciado aumento das exigências qualificacionais dos postos de trabalho em consequência de inovações tecnológicas ou mudanças organizacionais tenham ocorrido, gera, como é bom de ver, a dissolução de saberes, o que não deixa de ser percebido por esta entrevistada e encarado de forma algo frustrante:

"Perdi muito, podia ter aproveitado tudo da escola, tudo o que aprendi na escola no meu trabalho não estou a aplicar nada (...), hoje tudo o que aprendi na escola não o estou a aplicar."
(Ent130)

Não admira que, neste contexto, as regressões culturais possam acontecer, uma vez que, como nota a mesma entrevistada, os saberes adquiridos são escassamente mobilizados no quotidiano. Surgem, desta forma, situações preocupantes de analfabetismo funcional, mesmo entre pessoas razoavelmente escolarizadas, como é o seu caso:

""Quem foi o Rei este, quem foi o Rei aquele?", eu já não sei nada. Porque, no fundo, como eu já há muito tempo que eu deixei de estudar, o aproveitamento que eu tinha, pronto, foi indo, foi indo e hoje não é nenhum." (Ent130)

8. Mobilidade social

As relações entre a educação e estrutura social foram investigadas em múltiplas ocasiões, tendo desembocado em conclusões contraditórias. Alguns destes estudos têm contestado o pressuposto funcionalista de articulação directa e optimista da expansão da escola sobre a modificação das estruturas sociais através da realização de maior igualdade nas oportunidades sociais. Neste caso, os estudos permitiram constatar que se, por um lado, se tem confirmado a elevação das taxas de escolarização, a diminuição das desigualdades no acesso à escola e a consequente expansão quantitativa dos sistemas educativos, por outro, a estrutura de acesso às

posições sociais mais elevadas, tem continuado a favorecer os possuidores de mais capital escolar, pelo que a estrutura social se tem mantido relativamente estável no tempo. A explicação avançada para este fenómeno sublinha que não tem afrouxado a relação entre o diploma escolar e a posição social; o que se passa é que, para aceder a uma posição social de relevo se torna necessária mais educação, pelo que a concomitância entre a expansão da escola e as mudanças na estrutura social não implicam necessariamente uma relação de causalidade entre elas, constituindo o diploma escolar um instrumento, a par de outros (negócio, promoção na empresa, et.), de mobilidade social (Grácio, R., 1986:124).

Por outro lado, em momento de mudança da estrutura social, o investimento na educação é percebido como um factor com fortes probabilidades de facilitar a mobilidade social. Verifica-se, desta forma, uma procura optimista de educação, que se mantém enquanto a velocidade de mudança da estrutura social e das estruturas educativas correspondem. Logo que, como acontece com relativa frequência, a velocidade de mudança daquela se atrasa em relação a estas, o que ocorre quando o sistema escolar atinge determinado grau de crescimento, assiste-se ao fenómeno da desvalorização dos diplomas escolares, que traz consigo uma certa procura desencantada de educação. Nesta fase, merecem ponderação, especialmente entre as famílias com menores recursos económicos, os ganhos previsíveis com a aquisição de um diploma e os custos envolvidos para o efeito.

Apesar de não ser possível generalizar ao universo da "coorte" o comportamento dos entrevistados quanto à sua mobilidade intergeracional, a análise do Quadro 42 parece confirmar algumas das conclusões referidas. Em primeiro lugar, confirma-se a subida inequívoca do nível de instrução, já detectado em diversas ocasiões ao longo deste trabalho. No espaço de uma geração, ou seja, da geração dos pais para a dos filhos passou-se de cinco analfabetos, uma pessoa com a 3ª classe e oito com a 4ª classe (este é o nível de instrução maioritário da geração dos pais) para uma pessoa com a 2ª classe, duas com o 5º ano de escolaridade, duas com o 6º ano de

escolaridade (este deveria ser o nível de instrução maioritário no grupo dos filhos), uma com o 8º ano, uma com o 9º, três com o 12º ano e quatro dispondo de cursos superiores. Mesmo se tivermos em consideração que a amostra não é, de modo nenhum representativa, não deixa de ser concludente a melhoria verificada no nível da instrução.

A segunda conclusão é que a mobilidade social intergeracional se revelou

QUADRO Nº 42 - MOBILIDADE SOCIAL INTERGERACIONAL DOS ENTREVISTADOS

	NÍVEL DE INSTRUÇÃO DO PAI	GRUPO SÓCIO-PROFISSIONAL DO PAI ¹²⁰	NÍVEL DE INSTRUÇÃO DO ENTREVISTADO	GRUPO SÓCIO-PROFISSIONAL DO ENTREVISTADO
Ent 7	Analfabeto	Inferior	5º ano	Inferior
Ent 30	4ª classe	Média-alta	12º ano e 1º ano do ISEP	Média-alta
Ent 32	Analfabeto	Inferior	2ª classe	Inferior
Ent 46	Analfabeto	Inferior	6º ano	Inferior
Ent 47	4ª classe	Média-baixa	Bacharelato	Média-baixa
Ent 70	4ª classe	Média-alta	Bacharelato	Média-baixa
Ent 73	4ª classe	Média-alta	Bacharelato	Média-baixa
Ent 92	4ª classe	Inferior	8º ano	Média-baixa
Ent 111	Analfabeto	Inferior	9º ano	Média-baixa
Ent 130	4ª classe	Média-alta	12º ano	Média-alta
Ent 152	4ª classe	Média-baixa	12º ano	Média-baixa
Ent 190	Analfabeto	Inferior	5º ano	Inferior ¹²¹
Ent 202	4ª classe	Média-alta	Bacharelato	Média baixa ¹²²
Ent 208	3ª classe	Inferior	6º ano	Inferior

¹²⁰ A hierarquização adoptada corresponde à da Nota 108.

¹²¹ Encontrava-se desempregado no momento da recolha dos dados, sendo a sua actividade profissional a de assalariado agrícola.

¹²² Encontrava-se desempregada no momento da recolha dos dados, sendo a sua actividade profissional a de empregada de escritório numa empresa de Bragança.

escassa. Na realidade, das catorze pessoas envolvidas, nove mantiveram a posição social em que o seu progenitor estava situado, dois registaram mobilidade social ascendente (todos eles de uma posição inferior dos pais para uma posição média-baixa na hierarquia social) e em três ocorreu um processo de regressão na hierarquia social (nos dois casos de uma posição média-alta para uma posição média-baixa), apesar de, em todas estas situações, se ter verificado investimento escolar (cursos de bacharelato) que, no entanto, foram insuficientes para manter a posição social dos progenitores.

Em terceiro lugar, são os pais de grupos sociais melhor colocados na hierarquia social os que mais investem na educação dos filhos, na perspectiva de manter ou melhorar a sua posição social (Sérgio Grácio, 1986). Assim, entre os filhos dos quatro pais situados na camada média-alta, dois concluíram o 12º ano de escolaridade e outros dois fizeram curso superior ao nível de bacharelato; entre os filhos dos dois pais situados na camada média-baixa, um concluiu o 12º ano e outro um curso superior ao nível de bacharelato.

Inversamente, os pais situados na base da hierarquia social investem menos na educação dos filhos: entre os filhos dos oito pais situados nesta posição, cinco não fizeram mais que até ao 6º ano de escolaridade (alguns menos do que isso), dois até ao 9º ano e apenas um concluiu curso superior ao nível de bacharelato.

9. Conclusão: o desenvolvimento através do olhar dos entrevistados

"Isto aqui é como um refúgio, só vêm cá de férias (...). Porque quem vai, não volta."
(Ent130)

Não deixa de revelar perspicácia esta observação de uma entrevistada a propósito de um dos problemas de desenvolvimento do concelho de Vila Flor que, ao

longo deste trabalho, procurámos pôr em evidência e que, naturalmente, não passam despercebidos aos entrevistados. Um deles, porventura o mais complexo, como assinalámos, prende-se com a persistência da repulsão demográfica durante os anos 80, pelo que a população do concelho tende a regressar à terra, no caso de dificuldades de trabalho noutros contextos, em momentos de crise, mantendo o campo a sua capacidade de reabsorção de mão de obra (*o refúgio*) ou então durante os períodos de férias.

Com este, articula-se um outro: o envelhecimento da população do concelho. Ele radica num complexo jogo de factores onde o trabalho desempenha um papel preponderante. São as dificuldades na sua inserção que justificam projectos de saída por parte substancial da população activa, em particular a população jovem mais ou menos escolarizada. Consequentemente, o peso relativo da população mais idosa cresce, o que não deixa de ser captado pela mesma entrevistada, que refere:

"Envelheceu, a população de Vila Flor é velha, não há gente, no fundo tudo aquilo que havia antigamente em Vila Flor, os jovens, a juventude, hoje em dia em Vila Flor não há."
(Ent130)

E, no entanto, há quem acredite, alguns deles membros desta coorte. Gente que, apesar de relativamente jovem, possui um percurso no trabalho marcado pela incerteza, a insegurança e a mobilidade. E também pelo abandono da terra, mas que regressou. E aí procura intervir em diversos espaços onde a participação comunitária é possível, qualquer que seja a sua natureza (comissões de festas, autarquias, associações culturais e recreativas, colectividades diversas, etc.) e que neles resistem, apesar dos constrangimentos, esquecimentos, hesitações e angústias, continuando a alimentar o que poderíamos qualificar como a "utopia desejável"¹²³, que passa pelo desenvolvimento do espaço rural. Um desenvolvimento que, assente no princípio da comunidade, não ignore a articulação com outros espaços e outros actores; que esteja

¹²³ In José Alberto Correia, 1998:166

ancorado na solidariedade dos seus membros, na mobilização dos seus recursos, na lucidez das suas escolhas, na capacidade de concretização dos seus projectos. Mas, que não deixe de considerar como um dos seus principais objectivos, o combate às assimetrias e desigualdades sociais, tenham elas o “velho” carácter sócio-económico, ou revistam a forma das modernas exclusões sociais. Estes dois testemunhos parecem constituir uma afirmação inequívoca da vontade que anima estes actores:

“Se puder, fico aqui em cima. Porque eu gosto desta zona e não me dou muito bem com a cidade. Estou com a expectativa de vir a mudar (de profissão) mas (...), se fizer essa opção, fico sempre aqui. Faço parte da comissão de festas do Santuário.” (Ent111)

“Na aldeia, continuo, nem que seja na Granicar ou outra empresa qualquer, mas à aldeia continuo sempre ligado, porque gosto (...) Faço parte da Junta de Freguesia..” (Ent208)

Para eles, a minha homenagem e solidariedade!

CAPÍTULO III - CONCLUSÃO

Nesta dissertação, pretendemos discutir as relações entre a escola e o desenvolvimento, tendo argumentado que a melhoria nos níveis de escolarização da população não se traduz necessariamente em desenvolvimento. As condições de determinados contextos poderiam favorecer a contribuição da escola para a instalação ou reprodução de alguns matizes de subdesenvolvimento.

Neste sentido, argumentámos que o investimento feito na educação não produzia automática ou directamente desenvolvimento económico, como o funcionalismo e os discursos políticos sobre a educação têm defendido. Pelo contrário, sustentámos que essa relação não é directa, nem linear e pode não ser de causalidade, dependendo a rendibilidade do investimento feito na educação da capacidade de o sistema económico aproveitar os saberes e competências transmitidas e certificadas pela escola.

O discurso desenvolvimentista na educação, com raízes em Portugal nas décadas de 50 e 60, defendia que o aumento da escolarização produziria as qualificações imprescindíveis para a indução do crescimento do sistema produtivo, o progresso e a modernização. Esta proposição levou-nos a discutir também as relações da escola com o trabalho, visto que a planificação do desenvolvimento económico deveria supor a planificação da educação, com o objectivo de preparar devidamente o capital humano.

Esta preocupação de preparação dos jovens para o trabalho foi retomada em Portugal, através de um mandato "vocacionalista". A prioridade do trabalho na política educativa dos anos 80 ancorava no interesse do estado em promover a modernização do país, reafirmar a posição semiperiférica de Portugal, remover os obstáculos à entrada na Comunidade Europeia e resolver problemas sociais como o desemprego. O crescimento do desemprego, já então um problema preocupante,

atribuía-se sobretudo à desqualificação da população portuguesa, provocada, segundo alguns, pela desarticulação da relação escola/trabalho desde a crise do princípio dos anos 70.

Contudo, a especificidade da situação semiperiférica de Portugal obrigou à ocultação desta relação directa da educação perante o trabalho, legitimada por uma ideologia da modernização e pela igualdade de oportunidades no acesso de todos à educação. Esta orientação da política educativa significou, em qualquer caso, o abandono de preocupações de democratização, preparação para a cidadania e transformação da realidade social, incluindo o espaço de trabalho, a partir da escola.

Afirmámos que, subjacente a este estreitamento das relações escola/trabalho, estava a subordinação daquela perante este, no sentido da transmissão de competências técnicas e tecnológicas solicitadas pelas mudanças ocorridas nos sistemas produtivos, visando a preparação dos futuros ocupantes de postos de trabalho e uma inserção profissional previsivelmente segura.

Defendemos que as relações da escola com o trabalho são caracterizadas, sobretudo, por alguma tensão, procurando aquela, através do título, afirmar a sua autonomia relativa em relação a este, que, por sua vez, a pretende controlar, com o objectivo de a subordinar aos interesses da economia e da lógica da acumulação. Por outro lado, a complexidade destas relações assenta numa contradição: o reforço da ideologia do trabalho coincide com a diminuição da sua centralidade nas práticas sociais e com alterações da relação salarial no sentido da sua precariedade.

Problematizámos estas relações entre a escola e o trabalho a partir de um conceito que tem sido accionado para legitimar as políticas educativas dos anos 80 - o conceito de qualificação. Contestámos a perspectiva funcionalista sobre a qualificação com argumentos que nos parecem sólidos: o desenvolvimento tecnológico e as mudanças no trabalho estão ainda longe de supor novas qualificações face à

desqualificação do trabalho efectuada pelo taylorismo; são evidentes múltiplas descoincidências entre as qualificações detidas pelos candidatos ou ocupantes de postos de trabalho face às exigidas por estes.

A complexidade das relações da escola com o trabalho pode ter um outro enfoque: o facto de a escola ser uma instância de socialização e, nessa medida, actuar sobre a construção de expectativas e aspirações dos jovens. Assim a escola pode contribuir para a manipulação de aspirações juvenis, indutoras de determinados projectos de vida e profissionais que o mercado de emprego local dificilmente comporta, pelo que a procura de outros espaços se coloca como a alternativa de realização dessas aspirações.

Neste sentido, o investimento generalizado na educação tem provocado alguns efeitos contraditórios relativamente às suas optimistas previsões, de que se destaca a acumulação de qualificações por parte da população, particularmente a mais jovem, que face às características do trabalho não têm sido mobilizadas, o que se traduz pela dissolução de capital escolar. Porém, o processo mais grave prende-se com a ocorrência de fenómenos migratórios por parte de populações jovens escolarizadas em direcção a pólos urbanos e industrializados, o que, longe de contribuir para o desenvolvimento, tem acentuado assimetrias e desequilíbrios entre regiões.

Discutimos, por isso, a pertinência de um nível de análise local dos processos económicos e sociais e procurámos problematizar o conceito de desenvolvimento a partir do levantamento das suas principais perspectivas, sem esquecer a incidência das suas propostas sobre as dinâmicas locais. Identificámos, desta forma, duas correntes principais: a difusionista e a territorialista.

O difusionismo remeteu para o mercado a correcção das assimetrias, desigualdades e desequilíbrios entre diversas regiões e locais, defendendo que, a partir de pólos de crescimento, os factores produtivos emigrariam para as regiões,

difundindo aí os seus efeitos benéficos. Simultaneamente, ocorreria um fluxo migratório de populações das regiões para esses pólos, que melhoraria a produtividade das regiões, visto que permitia canalizar recursos financeiros assim obtidos para a modernização agrícola e a industrialização.

A verificação de que estes efeitos benéficos não ocorreram e que, pelo contrário, o difusionismo contribuíra para a desintegração de regiões, preparou a emergência de uma perspectiva territorialista que, apesar de divergências internas geradoras de uma corrente alternativa e outra interpretativa, tem tentado conceptualizar o desenvolvimento segundo novos princípios. Assim, o territorialismo acentua sobretudo a endogeneidade do desenvolvimento, a partir de uma conceptualização do espaço onde actores, a partir de necessidades sentidas, procuram a sua satisfação, fazendo escolhas, planificando estratégias, mobilizando recursos.

A partir deste conjunto de proposições teóricas, direccionámos a pesquisa empírica para um espaço rural - Vila Flor -, por admitirmos que nele se tinha verificado ao longo dos anos 80 uma melhoria significativa nos níveis de escolarização, não acompanhados de desenvolvimento. Tínhamos, por outro lado, a percepção de que, por detrás de alguns factores de subdesenvolvimento, como a persistência da repulsão demográfica, estava a incapacidade de o mercado de emprego local absorver a mão de obra saída da escola ou de aproveitar as competências transmitidas.

Identificámos o concelho de Vila Flor predominantemente como um espaço rural profundo, dada a baixa densidade populacional, a dependência económica e simbólica em relação a formas de exploração de recursos naturais e ao modo de vida, centrado na intensidade das relações pessoais. Por outro lado, constatámos o declínio demográfico do concelho, a diminuição progressiva do saldo natural e mesmo a ocorrência de saldos negativos, na 2ª metade da década de 80, resultantes sobretudo

da diminuição da taxa de natalidade e ainda o envelhecimento da população, aliás um duplo envelhecimento. Contudo, não deixámos de assinalar algum dinamismo do sector terciário, provocado pelo crescimento de ramos ligados à expansão do estado-providência.

Verificámos, por outro lado, a persistência da repulsão demográfica no concelho que, como se observa na pirâmide etária, implica migrações em particular da população mais jovem. A manutenção de saldos migratórios com sinal negativo confirmou uma das funções do espaço rural, a de fornecimento de mão de obra em proveito dos espaços urbanos do litoral e do estrangeiro.

O enquadramento como espaço rural profundo corroborou-se ainda ao efectuar a análise da estrutura sócio-económica do concelho. O envelhecimento da população aumentou a dependência em relação às pensões, diminuindo as pessoas dependentes do trabalho. Um conjunto de dados (taxa de actividade, taxa de atracção, movimentos pendulares) permitiu caracterizar o mercado de emprego local: reduzido, frágil, incapaz de absorver a mão de obra e sem grandes exigências qualificacionais.

A estrutura económica do concelho confirmou a sua ruralidade. O sector primário, em perda, não registou sinais de modernização dado o envelhecimento da sua população. O sector secundário não deu sinais de qualquer dinamismo especial. O sector terciário, o único a crescer, mostrou-se, no entanto, incapaz de absorver os excedentes de mão de obra. De um modo geral, o concelho não apresentou características de dinamismo económico de base territorial, tal como o caracterizámos na construção teórica.

Apesar disto, os níveis de escolarização melhoraram, o que resultou num posicionamento sócio-económico de Vila Flor, no âmbito dos concelhos da Região

Norte, revelador de que, no final da década, decorria justamente este esforço de qualificação dos seus recursos humanos.

Tentámos captar alguns aspectos das relações entre a escola, o trabalho e o desenvolvimento através da reconstituição das trajectórias de uma coorte de 238 pessoas, entradas na escola no ano lectivo de 1976/77, bem como da realização de um conjunto de entrevistas a membros desta coorte.

Confirmámos, em primeiro lugar, a tendência para o prolongamento das trajectórias escolares visto que cresceu o número de jovens que concluiu o 6º ano de escolaridade. Por sua vez, o ensino secundário, embora tenha visto aumentar o número de jovens que o concluíram, continuou a ser um corredor para o ensino superior, cujo peso no conjunto da população da coorte é revelador do crescimento das aspirações sociais e do investimento, por parte das famílias, na aquisição de capital escolar.

Foram, no entanto, trajectórias marcadas pelo insucesso escolar de tal forma que, no final do 9º ano de escolaridade, a coorte estava reduzida a escassos 9% dos seus membros sem terem registado qualquer reprovação. Não deixa de ser paradoxal que, mesmo assim, os jovens manifestem satisfação com a escola.

Procurámos investigar as motivações para o abandono escolar por parte desta população. Os dados confirmaram uma clivagem de natureza económica, na medida em que o prolongamento de trajectórias escolares se verifica sobretudo em jovens oriundos de estratos da classe média que investem na escola, mesmo em situações de insucessos repetidos, enquanto os jovens provenientes de grupos inferiores concluem a escolaridade obrigatória (quando concluem!), sendo estrangidos ao abandono, em consequência da necessidade de mobilização de toda a força de trabalho disponível na família.

Confirmou-se, de um modo global, a repulsão demográfica no concelho que, atingiu 69% dos membros da coorte. A tendência para a fixação em país estrangeiro revelou-se dominante entre os jovens menos escolarizados. Os jovens com uma escolaridade ao nível do ensino secundário (incluindo o unificado) optam entre permanecer em Vila Flor, ocupando os postos disponíveis no sector terciário, ou fixar-se em diversas regiões do país, sem recorrerem à emigração. No concelho, ficam ainda, em maioria, os jovens que não concluíram qualquer grau de escolaridade. Finalmente, os jovens com formação superior, na sua esmagadora maioria, abandonaram o concelho, onde não encontraram postos disponíveis para as suas habilitações.

Confirmámos os efeitos da precarização da relação salarial dos anos 80 no seio dos jovens da coorte, visíveis na extrema rotatividade no trabalho e na mobilidade profissional, bem como na ausência generalizada de contratos formais, na existência dos contratos a prazo, na sazonalidade do fenómeno migratório, no desemprego, no pagamento à hora, na irregularidade da maioria dos jovens face às prestações para com o estado providência.

Da análise à situação profissional dos jovens, parece poder concluir-se por uma certa relação directa entre o título e o posto, no sentido de quanto mais elevado é aquele melhores possibilidades haverá de ocupar postos de trabalho mais qualificados e inversamente.

A relação escola trabalho é percebida de forma diferenciada pelos membros da coorte: mais fraca entre os jovens menos escolarizados que a limitam à trilogia de competência básicas essenciais - ler, escrever e contar - em relação aos mais escolarizados, para quem essa relação é bastante forte.

Finalmente, investigámos o papel da escola na mobilidade social tendo-se corroborado a proposição segundo a qual, apesar de serem os pais melhor colocados

na hierarquia social os que mais investem na escolarização dos seus filhos, esse investimento não se revela muito rendibilizado, considerando que, na maioria das situações, ele se traduziu pela manutenção da sua posição social.

III PARTE

NOTAS SOBRE O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO I - CONDIÇÕES, LIMITES E RECURSOS

O processo de investigação tendente à realização desta dissertação para a obtenção do grau de mestre pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto foi delineado em meados do ano de 1994, quando a parte curricular do Mestrado entrava na sua recta final. Então, após o Dr. José Madureira Pinto ter aceite a orientação desta dissertação, foram efectuadas as primeiras leituras sobre a problemática em estudo e configurou-se, de uma forma global, a metodologia de investigação. Para este efeito, serviram especialmente como referência os trabalhos de José Madureira Pinto, Ferreira de Almeida, Augusto Santos Silva, Raymond Quivy e Luc Van Campenhout.

Tratou-se, no entanto, de um processo longo, marcado por dois factos: o primeiro, a minha transferência, no Verão de 1995, para o Porto, o que, atendendo à distância em relação ao espaço onde decorria a investigação empírica, dificultou algumas das acções definidas; o segundo, a participação nos anos de 1996 e 1997 nas actividades do Júri Nacional de Exames do Ensino Secundário, tendo as tarefas (o Relatório Final, designadamente) relativas a este último ano sido concluídas já em 1997/1998.

Finalmente, desde a Primavera deste ano, foi possível trabalhar os dados recolhidos durante este período e redigir esta dissertação, o que fica a dever-se, em muito, à disponibilidade para a leitura deste trabalho manifestada pelo Dr. José Madureira Pinto, a quem, uma vez mais, manifesto os meus sinceros agradecimentos.

1. A construção teórica

A construção teórica foi efectuada com base em consultas bibliográficas diversificadas, de que destacamos as mais significativas. Assim, o Capítulo primeiro foi escrito com base nos trabalhos elaborados sobretudo por Stephen Stoer, Rui

Grácio, Roger Dale e José Alberto Correia. O Capítulo II escreveu-se aproveitando os contributos de José Manuel Henriques, Paulo Pedroso, Simões Lopes, José Reis e Augusto Santos Silva. Para a redacção do Capítulo III, aproveitaram-se fundamentalmente escritos de José Madureira Pinto, Borges Palma, Roger Dale, Massimo Pai, Ferreira de Almeida, Harry Braverman, Atar Hussain e Manuela Ribeiro. O Capítulo IV, por sua vez, assentou sobretudo nos trabalhos de José Alberto Correia, Stephen Stoer, Mateo Alaluf, Alan Stoleroff, Claude Dubar e José Madureira Pinto.

2. A investigação empírica

Os dados utilizados na investigação empírica, designadamente os de natureza quantitativa, foram recolhidos em publicações diversas do Instituto Nacional de Estatística, nomeadamente os Censos de 1981 e 1991, os Anuários Estatísticos, bem como diversos números da revista Estatísticas e Estudos Regionais. Por outro lado, foram utilizados trabalhos de Bernard Kayser, José Madureira Pinto, Ferreira de Almeida e Paulo Pedroso para a caracterização do espaço rural. Os dados relativos às notas históricas foram obtidos na Biblioteca e Casa de Cultura D. Berta Cabral, em Vila Flor.

2. 1. Levantamento da coorte

Para a investigação empírica, definiu-se como metodologia geral proceder ao levantamento de dados relativos a todas as crianças entradas no sistema educativo no concelho de Vila Flor no ano lectivo de 1976/1977, seguir o seu percurso escolar, a sua mobilidade espacial e a inserção no mercado de trabalho. A escolha do ano lectivo de 1976/77 assentou em duas ordens de razões: por um lado, o facto de ele assinalar uma mudança de mandato da política educativa portuguesa (Stoer, 1982) que se traduziu pelo início do processo de normalização e a ênfase na articulação da

escola com o sistema produtivo e o trabalho; por outro, pretendeu-se seleccionar um ano que permitisse obter trajectórias em que os indivíduos tivessem, na sua generalidade, passado já pela escola e pelo trabalho.

Neste sentido, efectuou-se primeiramente o levantamento de dados referentes aos alunos entrados no Ensino Primário em 1976/77, a partir da consulta de todos os livros Modelo A (relativos às matrículas) e Modelo B (relativos à frequência) existentes em cada uma das 29 Escolas Primárias do concelho relativos ao ano em questão¹²⁴. O levantamento permitiu detectar 238 alunos. Nessa visita, registaram-se, em ficha elaborada para o efeito (ANEXO N° 1), elementos diversos tais como a identificação do aluno, a naturalidade, o ano de nascimento e o percurso escolar seguido na Escola Primária (transferências e ano de conclusão da 4ª classe).

Aproveitando ainda a deslocação a cada uma das escolas primárias do concelho para efectuar este levantamento, procurou-se junto do(a) professor(a) primário(a) ou, caso este desconhecesse, junto de algumas pessoas da localidade obter informação sobre a residência e a profissão actual do aluno, bem como indicações preliminares sobre o percurso escolar de cada um, posterior ao ensino primário, o que acentou a importância do interconhecimento no espaço rural para o resultado desta acção. Estas indicações foram igualmente registadas num campo da ficha acima referida.

Seguidamente, preparou-se um ficheiro (ANEXO N° 2) englobando todas as crianças do levantamento efectuado, ordenadas alfabeticamente, tendo o ficheiro sido transformado numa pequena base de dados, nomeadamente para efeitos de contagem de algumas das variáveis. Nesta base, lançaram-se os dados restantes à medida que foram recolhidos.

¹²⁴ Só não foi possível recolher os dados relativos a uma das escolas primárias de Santa Comba da Vilarica (a aldeia tem duas) dado que, consoante informação da directora da escola, os Livros A e B se tinham, entretanto, extraviado.

Assim, efectuou-se, na Escola Preparatória de Vila Flor, a consulta de documentos de inscrição, frequência, avaliação e outros existentes nos registos biográficos dos alunos em relação aos quais, de acordo com o levantamento anteriormente feito na Escola Primária, havia notícia de terem continuado os seus estudos. Esta consulta abrangeu um período com início no ano lectivo de 1979/80. Em regra, foi desta forma levantado o percurso escolar ao longo dos 5º e 6º anos de escolaridade, com excepção dos alunos que, entretanto, abandonaram Vila Flor, o que se confirmou junto da Escola para onde, de acordo com a informação obtida, foram entretanto transferidos.

O mesmo procedimento foi adoptado para investigar o percurso escolar posterior ao Ensino Preparatório, neste caso pela consulta de documentos de inscrição, frequência e avaliação existentes nos processos individuais dos alunos da Escola Secundária de Vila Flor ou a confirmação junto desta de dados relativos à transição/conclusão de qualquer ano de escolaridade. Esta consulta iniciou-se a partir do ano lectivo de 1982/83.

O ingresso, frequência ou conclusão de qualquer curso do Ensino Superior foi confirmada em regra junto do próprio aluno ou através de informações obtidas junto de pessoas da localidade ou amigos.

2.2. As entrevistas

O aparecimento das abordagens biográficas na investigação em Ciências Sociais nasceu no quadro de uma renovação metodológica ocorrida face à crise dos paradigmas que têm hegemonizado a investigação.

A principal fragilidade que se tem apontado a esta metodologia reside na capacidade do método biográfico poder tornar-se conhecimento científico. Franco

Ferraroti (1983), inspirando-se em Sartre, mobiliza três conceitos para sustentar que a narração da vida humana pode constituir um campo de enormes potencialidades na investigação ao nível do social. O primeiro - a *praxis totalizante* - remete para o facto de os comportamentos humanos serem não só determinados pelo peso das estruturas e dos determinismos sociais que os constroem, mas também pela própria intervenção humana. Neste sentido, esses determinismos são filtrados pela acção do homem, que leva à sua desestruturação e reestruturação, embora segundo certos limites.

Por outro lado, através da *razão dialéctica* procura articular-se a biografia com o sistema social e vice-versa, efectuando uma leitura sincrónica e diacrónica, percorrendo o caminho de uma ciência social que vai do particular e subjectivo para o geral e universal. Ferraroti argumenta nestes termos:

"Se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irredutível de uma práxis individual." (1988:27)

Contudo, não é possível encontrar no indivíduo a totalidade das relações sociais, mas tão somente aquelas que se relacionam com contextos ou situações de classe específicos no sentido de evitar o subjectivismo característico de uma perspectiva redutora, atomista e psicologista. Tal implica a necessidade de definir uma tipologia e uma *teoria das mediações sociais* em que os indivíduos actuam (a família, a escola, o trabalho, os amigos, os vizinhos, etc.) de modo a estabelecer a articulação da singularidade individual e a universalidade do sistema social.

Apesar de esforços vários, as histórias de vida têm sido objecto de críticas cerradas provenientes de diversos quadrantes que argumentam com a sua inconsistência metodológica, a dificuldade na validação científica das suas conclusões, na excessiva centralidade dos aspectos individuais e na incapacidade de apreender as dinâmicas colectivas da mudança social (Nóvoa, 1995:19). Pelo nosso lado, pensamos que a investigação em Ciências Sociais não deve assentar unicamente nas práticas discursivas dos indivíduos, embora elas contenham um inegável potencial, desde que cruzadas com outros instrumentos de recolha de dados já estabilizados por aquelas ciências.

Assim, elaborou-se um guião para a realização de um conjunto de entrevistas, de natureza semi-estruturada, a elementos da coorte (ANEXO Nº 3). As questões do guião tinham como objectivo recuperar alguns aspectos das trajectórias individuais, em particular a propósito de dois espaços de mediação, como lhes chama Ferraroti: a escola e o trabalho.

Foram realizadas 15 entrevistas¹²⁵, tendo os entrevistados sido escolhidos em função de critérios como o nível de habilitações, a residência actual e a situação profissional por forma a abranger uma diversidade estratificada de situações. As entrevistas foram realizadas nos meses de Abril, Maio e Junho de 1996. Escolhida a pessoa a entrevistar, procedeu-se à realização de um contacto prévio no sentido de averiguar da sua anuência. A entrevista ocorreu imediatamente a seguir ou, caso não fosse possível, em hora e local que se combinaram. Não foi recebida nenhuma recusa por parte das pessoas que se contactaram.

Transpostas as entrevistas para suporte escrito, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, com base sobretudo no trabalho de Jean Poirier e, subsidiariamente, de Laurence Bardin e Jorge Vala. Entrou-se, desta forma, numa etapa da investigação

¹²⁵ Uma das entrevistas não foi considerada na análise de conteúdo, uma vez que, por deficiências técnicas, ela só se encontra audível na sua parte final. Apresenta-se (ANEXO Nº 4) uma delas.

dirigida à observação da subjectividade, que nos permitisse chegar às “significações subjectivas” (Poirier *et alii*, 1995) das prática sociais, através de uma técnica que

QUADRO N° 43 - CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS: HABILITAÇÕES, RESIDÊNCIA ACTUAL E SITUAÇÃO PROFISSIONAL

NÍVEL DE INSTRUÇÃO DO ENTREVISTADO	RESIDÊNCIA	SITUAÇÃO PROFISSIONAL
2ª classe	Seixo de Manhoses	Assalariado rural
5º Ano	Seixo de Manhoses	Assalariado rural
5º Ano	Vilas Boas	Desempregado
6º Ano	Vilas Boas	Motorista
6º Ano	Vilas Boas	Emp. mesa
8º Ano	Coimbra	Militar
9º Ano	Vilas Boas	Canalizador
12º Ano	Vila Flor	Pequeno comerciante
12º Ano	Vilas Boas	Secretária
12º Ano	Vila Flor	Empreiteiro
Bacharelato	Porto	Professora do 1º Ciclo
Bacharelato	Samões	Instrutor auto
Bacharelato	Vila Flor	Desempregada
Bacharelato	Porto	Técnica de Saúde

possibilitou a recolha de testemunhos sobre essas práticas, de modo a obter uma perspectiva global a propósito de um grupo de pessoas, a partir da recuperação das suas histórias de vida, no sentido que Poirier *et alii* (1995:101) lhe dá:

“O fim da análise de conteúdo é pôr em evidência as constantes históricas das histórias de vida, as regularidades que constituem o fundo comum das respostas dos sujeitos.”

O trabalho sobre os textos passou por várias fases: a clarificação do corpo, a elaboração dos perfis biográficos (ANEXO N° 5), a criação e estabelecimento da

categorização e análise horizontal dos textos (ANEXO Nº 6). O quadro de categorias organizou-se da seguinte forma:

QUADRO Nº 44 - ORGANIZAÇÃO CATEGORIAL DAS ENTEVISTAS

1. Dados Pessoais	1.1. Profissão	
	1.2. Residência	
	1.3. Habilitação escolar	
2. Dados da família	2.1. Pai	2.1.1. Profissão
		2.1.2. Habilitação escolar
	2.2. Mãe	2.2.1. Profissão
		2.2.2. Habilitação escolar
3. Percurso escolar	3.1. Memórias da vida na escola	3.1.1. Relação com professores
		3.1.2. Relação tempo de estudo/tempo de trabalho
		3.1.3. Aprendizagens realizadas
	3.2. Insucesso escolar	3.2.1. Nº de repetências
		3.2.2. Ano(s) de repetências
		3.2.3. Motivos percebidos
	3.3. Investimento da família na escola	3.3.1. Manutenção da posição social
		3.3.2. Mobilidade social
	3.4. O projecto de vida e profissional	
	3.5. Abandono da escola	3.5.1. Momento
		3.5.2. Factores de abandono
4. O trabalho	4.1. A inserção profissional	4.1.1. Tempo entre a saída da escola e a inserção
		4.1.2. Dificuldades encontradas
	4.2. Trajectória profissional	4.2.1. Mobilidade profissional
		4.2.2. Tipologia das experiências
		4.2.3. Duração das experiências
		4.2.4. Tarefas desempenhadas
		4.2.5. Situação perante a segurança social
		4.2.6. Situação perante o empregador
		4.2.7. Formação suplementar
		4.2.8. Relação percebida entre a escola e o trabalho
		4.2.9. Situação profissional actual
		4.2.10. Satisfação profissional
		4.2.11. Experiências de emigração
5. Desenvolvimento	5.1. Percepção de mudanças ocorridas no concelho	
	5.2. Relação com a terra	
	5.3. Perspectivas futuras	

CAPÍTULO II - BIBLIOGRAFIA

ALALUF, Mateo (1986). *Le temps du labeur. Formation, emploi et qualification en sociologie du travail*. Bruxelles: Université de Bruxelles

ALALUF, Mateo (1991). "*A qualificação: de que se fala? Um procedimento de hierarquização*" in *Formação Profissional*, CEFEDOP, N° 2

ALALUF, Mateo (1993). *Formation professionnelle et emploi: transformation des acteurs et effets structurés*. Bruxelles

ALMEIDA, João Ferreira (1986). *Classes sociais nos campos*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa

ALMEIDA, João Ferreira e PINTO, José Madureira (1994). "*Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais*" in SILVA, Augusto Santos e PINTO, José Madureira (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento

ALMEIDA, João Ferreira; COSTA, António Firmino e MACHADO, Luís Fernando (1994). "*Recomposição socioprofissional e novos protagonismos*" in REIS, António (Dir), *Portugal, 20 anos de democracia*. Lisboa: Círculo de Leitores

ALVES, Natália (1998). "*Escola e trabalho: atitudes, projectos e trajectórias*" in CABRAL, Manuel Villaverde e PAIS, José Machado, *Jovens portugueses de hoje*. Oeiras: Celta Editora

AMORIM, Carlota (1994). "*Agricultura na Região Norte: um retrato estrutural*" in *Estatísticas e Estudos Regionais*, INE, N°5, Maio/Agosto, pp. 18-25

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DA REGIÃO NORTE (1991/92 e 1993), Instituto Nacional de Estatística, Porto

AZEVEDO, Joaquim (1991). *Educação tecnológica*. Porto: Edições ASA

AZEVEDO, Joaquim e IMAGINÁRIO, Luis (1991). "*Uma hipótese sem fundamento*" in *Aprender*, N° 13

BACELAR, Sérgio (1993). "*Estagnação, litoralização e envelhecimento na região (1981-1991): uma dinâmica de contrastes*" in *Estatísticas e Estudos Regionais*. INE, N°1, Jan/Abril, pp. 18-23

BARDIN, Laurence (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70

BENAVENTE, Ana; COSTA, António Firmino e GRÁCIO, Sérgio (1989). "*A reforma do ensino: um processo social*" in **Sociologia**, N°6

BERNSTEIN, Basil (1982). "*Aspectos das relações entre a educação e a produção*" in GRÁCIO, Sérgio; MIRANDA, Sacuntala e STOER, Stephen, **Sociologia da Educação - I**. Lisboa: Livros Horizonte

BERNSTEIN, Basil (1982). "*A educação não pode compensar a sociedade*" in GRÁCIO, Sérgio e STOER, Stephen, **Sociologia da Educação - II**. Lisboa: Livros Horizonte

BISSERET, Noëlle (1978). "*A ideologia das aptidões naturais*" in DURAND, José Carlos Garcia, **Educação e hegemonia de classe**. Rio de Janeiro: Zahar Editores

BOURDIEU, Pierre; BOLTANSKI, Luc (1975). "*O título e o posto: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução*" in **Actes de la recherche en Sciences Sociales**, pp. 95-107

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude (s/ data) - **A reprodução**. Lisboa: Editorial Vega

BOURDIEU, Pierre (1982). "*Reprodução cultural e reprodução social*" in GRÁCIO, Sérgio; MIRANDA, Sacuntala e STOER, Stephen, **Sociologia da Educação - I**. Lisboa: Livros Horizonte

BOURDIEU, Pierre (1987) - "*Propostas para o ensino do futuro*" in **Cadernos de Ciências Sociais**, N° 5, Julho

BOWLES, Samuel e GINTIS, Herbert (1982). "*Capitalismo e educação nos Estados Unidos*" in GRÁCIO, Sérgio; MIRANDA, Sacuntala e STOER, Stephen, **Sociologia da Educação - I**. Lisboa: Livros Horizonte

BRAVERMAN, Harry (1982). "*Nota final sobre a qualificação*" in GRÁCIO, Sérgio; MIRANDA, Sacuntala e STOER, Stephen, **Sociologia da Educação - I**. Lisboa: Livros Horizonte

CABRITO, Belmiro Gil (1994). **Formações em alternância: conceitos e práticas**. Lisboa: Educa

CANÁRIO, Rui (Org.) (1991). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora

CARRILHO, Maria José e PEIXOTO, João (1993). "*A evolução demográfica em Portugal entre 1981 e 1992*" in **Portugal - estudos demográficos**, INE, n° 31

CARVALHO, Adalberto Dias (1994) . *"Pressupostos e objectivos antropológicos de uma educação tecnológica"* in **Utopia e Educação**. Porto: Porto Editora

CARVALHO, Angelina Maria Pinto (1995) . *"Os caminhos da entrada na vida: da escola ao mundo do trabalho - uma passagem incerta"*. Comunicação ao VI Colóquio **Formation, savoirs professionnels et situations de travail**, FPCEUL, Lisboa

CARVALHO, Angelina Maria Pinto (1996). **Da escola ao mundo do trabalho, uma passagem incerta**. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Tese de Mestrado

CARVALHO, Rómulo de (1986). **História do Ensino em Portugal**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

COIMBRA, J. L (1995). *"Os professores e a orientação vocacional"* in **Noesis**, Nº 35, 26-32

CORREIA, José Alberto (1991) . *"O fundamento da hipótese"* in **Aprender**, Nº 13

CORREIA, José Alberto; STOLEROFF, Alan e STOER, Stephen (1993). **A ideologia da modernização e o sistema educativo em Portugal**. Cadernos de Ciências Sociais, nºs 12-13

CORREIA, José Alberto (1990). *"Escola, novas tecnologias e mercado de trabalho em Portugal"*, **Aprender**, Nº 11, pp.45-52

CORREIA, José Alberto (1991) - *"Formação e mundo do trabalho"* in **Manual do Formador**. Porto: GETAP

CORREIA, José Alberto (1997). *"Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação"*. In Canário (1997), **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora

CORREIA, José Alberto (1998). **Para uma teoria crítica em educação**. Porto: Porto Editora

DALE, Roger (1982). *"Aprender a ser ...o quê?"* in **Análise Psicológica**, Nº 4 (II):435-435

DALE, Roger (1988). *"A Educação e o estado capitalista: contribuições e contradições"* in **Educação e Realidade**, Porto Alegre, Nº 13, Jan/Jun, 1988

DALE, Roger (1989). **The education and state policy**. Milton Keynes: Open University Press

DUBAR, Claude (1991) - **A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais.** Porto: Porto Editora

DOMINGOS, Ana Maria; BARRADAS, Helena; RAINHA, Helena; NEVES, Isabel Pestana (1986). **A teoria de Bernstein em Sociologia da Educação.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

EDRAL, Manuel (1981). **Vila Flor e as suas gentes**, policopiado

FERNANDES, Rogério (1973). **Situação da educação em Portugal.** Lisboa: Moraes Editores

FERRAROTI, Franco (1988). "*Sobre a autonomia do método biográfico*" in NÓVOA, A. e FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos, pp. 17-34

FONSECA, António Manuel (1995). "*O trabalho e a educação. Uma educação para o trabalho*", Comunicação ao VI Colóquio **Formation, Savoirs professionnels et situations de travail**, FPCEUL, Lisboa

GOMES, Paulo; BACELAR, Sérgio e SALEIRO, Emília (1994). "*Contributo para a definição de uma tipologia socioeconómica dos concelhos da Região Norte*" in **Estatísticas e Estudos Regionais**, INE, N°5, Maio/Agosto, pp. 6-15

GRÁCIO, Rui (1985). "*Evolução política e sistema de ensino em Portugal: dos anos 60 aos anos 80*" in LOUREIRO, João Evangelista (Coord.), **O futuro da educação nas novas condições sociais, económicas e tecnológicas**, Universidade de Aveiro, pp. 53-154

GRÁCIO, Sérgio (1982). "*Escolarização e modos de integração na formação social portuguesa (1950-1978)*" in **Análise Psicológica**, N° 4 (II):473-495

GRÁCIO, Sérgio (1986). **Política educativa como tecnologia social.** Lisboa: Livros Horizonte

GRÁCIO, Sérgio (1991). "*Crise juvenil e invenção da juventude. Notas para um programa de pesquisa*" in STOER, Stephen (Org.) **Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa.** Porto: Edições Afrontamento

GROOTINGS, Peter (1985). "*Les jeunes, le travail et l'emploi en Europe*" in **Information sur les Sciences Sociales**, Unesco

INE-DRN (1994). **Tendências evolutivas da população activa: 1981-1991** in **Cadernos Regionais. Região Norte**, INE, Porto

GIRARD, Alain; BASTIDE, Henri (1982). "*Do fim dos estudos primários à entrada na vida profissional ou na Universidade, o percurso de uma coorte*" in GRÁCIO, Sérgio; MIRANDA, Sacuntala e STOER, Stephen, **Sociologia da Educação - I**. Lisboa: Livros Horizonte

HUSSAIN, Atar (1982). "*A economia e o sistema educativo nas sociedades capitalistas*" in GRÁCIO, Sérgio; MIRANDA, Sacuntala e STOER, Stephen, **Sociologia da Educação - I**. Lisboa: Livros Horizonte

ITURRA, Raul (1990). **Fugirás à escola para trabalhar a terra**. Lisboa: Escher

LÊ THÂN K KHÔI (1982). "*A formação de um potencial científico e técnico no Terceiro Mundo*" in **Análise Psicológica**, Nº 4 (II):437-451

LOPES, Simões (1980). **Desenvolvimento Regional**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

MEDEIROS, Carlos Alberto (1991). **Geografia de Portugal**. Lisboa: Editorial Estampa

MEDEIROS, Fernando (1988). "*Um sistema social de espaços múltiplos - A autonomia do local na sociedade portuguesa*" in **Revista crítica de Ciências Sociais**, Nº 25/26, Dezembro

MELO, Carla (1993). "*Nível educacional na Região Norte*" in **Estatísticas e Estudos Regionais**, INE, Nº2, Mai/Ago, pp. 6-12

MORAIS, Cristiano (1986). **Cronologia Histórica de Vila Flor**, Edição da Câmara Municipal de Vila Flor

MOURA, Helena Cidade (1987). "*Aspirações sociais dos adolescentes*" in **Análise Social**, Nº 96, Vol. XXIII

MOZZICAFREDO, Juan; GUERRA, Isabel; FERNANDES, Margarida e QUINTELA, João (1988). "*Poder autárquico e desenvolvimento local*" in **Revista crítica de Ciências Sociais**, Nº 25/26, Dezembro

NÓVOA, António (1995). "*Os professores e as histórias da sua vida*", in NÓVOA, A. (org.) **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora

NUNES, Sedas Adérito (1969). **Sociologia e Ideologia do desenvolvimento**. Lisboa: Moraes Editores

O.C.D.E. (1992). **Analfabetismo funcional e rentabilidade económica**. Porto: Edições ASA

PALMA, Borges (1982) - "*A educação, o desenvolvimento e o desenvolvimento da educação*" in **Análise Psicológica**, Vol. II

PACI, Massimo (1982). "*A educação e o mercado de trabalho capitalista*" in GRÁCIO, Sérgio; MIRANDA, Sacuntala e STOER, Stephen, **Sociologia da Educação - I**. Lisboa: Livros Horizonte

PAIS, José Machado (1998). "*Grupos juvenis e modelos de comportamento em relação à escola e ao trabalho: resultados de análises factoriais*" in CABRAL, Manuel Villaverde e PAIS, José Machado, **Jovens portugueses de hoje**. Oeiras: Celta Editora

PAIS, José Machado (1998). "*Da escola ao trabalho: o que mudou nos últimos 10 anos?*". In CABRAL, Manuel Villaverde e PAIS, José Machado, **Jovens portugueses de hoje**. Oeiras: Celta Editora

PEDROSO, Paulo (1994). **A formação e a promoção do desenvolvimento em espaços rurais**, Lisboa, ISCTE, Tese de Mestrado

PEDROSO, Paulo (1994). "*Alternância, modelos de formação e culturas pedagógicas*" in **Inovação**, Vol. 9, Nº 3

PEIXOTO, João (1993). "*A emigração portuguesa a partir de 1980: factos estatísticos e modalidades de evolução*" in **Portugal - estudos demográficos**, INE, nº 31

PEREIRA, António Eduardo (1994). "*Tendências evolutivas da população activa na Região Norte (1981-1991)*" in **Estatísticas e Estudos Regionais**, INE, Nº5, Maio/Agosto, pp. 6-13

PEREIRA, António Eduardo (1995). "*Estudo sobre o poder de compra concelhio - Análise sumária de resultados para a Região Norte*" in **Estatísticas e Estudos Regionais**, INE, Nº9, Set/Dez, pp. 22-27

PEREIRA, António Eduardo (1995) - "*Emprego e deslocações casa-trabalho na Região Norte*" in **Estatísticas e Estudos Regionais**, INE, Nº8, Maio/Ago, pp. 6-35

PEREIRA, António Eduardo (1993). "*Nupcialidade, divorcialidade e natalidade na Região Norte (1991-1992)*" in **Estatísticas e Estudos Regionais**, INE, Nº2, Set/Dez, pp. 14-32

PINTO, Cabral (1994). "*A reforma curricular do Ensino Básico - Conservadorismo e modernidade*" in **Educação, Sociedade & Culturas**, Vol. 4. Porto: Edições Afrontamento

PINTO, José Madureira (1978) - "*Ideologias: inventário crítico dum conceito*" in **Análise Social**, Nº 8, pp. 108-131

PINTO, José Madureira (1985). **Estruturas sociais e práticas simbólico-ideológicas nos campos**. Porto: Afrontamento

PINTO, José Madureira (1993) - "*Educação, trabalho e desenvolvimento: uma reflexão sobre o caso português*" in **O Professor**, Nº 63,

PINTO, José Madureira (1994). "*Escolarização e sistema económico - Um exemplo de análise interdisciplinar*" in **Propostas para o ensino das Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento

PINTO, José Madureira (1991). "*Escolarização, relação com o trabalho e práticas sociais*" in STOER, Stephen (Org.) **Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa**. Porto: Edições Afrontamento

PINTO, José Madureira e QUEIRÓS, Cidália (1987). "*Lugares de classe e aprendizagem social*" in **Cadernos de Ciências Sociais**, Nº 8/9, Fevereiro

PIRES, Eurico Lemos; FERNANDES, A. Sousa e FORMOSINHO, João (1991). **A construção social da educação escolar**. Porto: Edições ASA

PIRES, Eurico Lemos; ABREU, Isaura; MOURÃO, Camilo; RAU, Maria José; ROLDÃO, Maria do Céu; CLÍMACO, Maria do Carmo; VALENTE, Maria Odete; ANTUNES, José Joaquim (1989). **O Ensino Básico em Portugal**. Porto: Edições ASA

POIRIER, Jean; CLAPIER-Valladou, Simone; RAYBAUT, Paul (1995). **Histórias de Vida**. Oeiras: Celta Editora

QUEIRÓS, Cidália (1991). "*O mundo e a escola*" in **Manual do Formador**. Porto: GETAP

QUIVY, Raymond e CANPENHOUDT, Luc Van (1992). **Manual de investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva

RAMOS, Lucília (1991). "*A escola e a "vida activa" - Tendências contemporâneas*" in **Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional**. Porto: GETAP

REGO, Silvino Manuel (1991). "*A escola como pólo de desenvolvimento local*" in **Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional**, Porto: GETAP

REIS, José (1986). *"A recolha de informação não estatística em Economia"*, in SILVA, Augusto Santos e PINTO, José Madureira (Orgs.), **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto: Afrontamento

REIS, José (1988). *"Território e sistemas produtivos locais: uma reflexão sobre as economias locais"*, **Revista crítica de Ciências Sociais**, Nº 25/26, Dezembro

RIBEIRO, Maria Manuela Macedo (1992). **Estratégias de reprodução socioeconómica das unidades familiares, em regiões de montanha (Barroso, 1940-1990)**, Vila Real, UTAD, Tese de Doutoramento

RODRIGUES, Maria João (1991). *"Reestruturações produtivas e renovação de competências"* in **Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional**. Porto: GETAP

ROSA, Maria João Valente (1993). *"O desafio social do envelhecimento demográfico"* in **Análise Social**, Vol. XXVIII, pp. 679-689

RUIVO, José (1988). *"Agente de desenvolvimento local, formação e recursos endógenos"* in **Revista crítica de Ciências Sociais**, Nº 25/26, Dezembro

SANTOS, Boaventura Sousa (1985). *"Estado e sociedade na semiperiferia do sistema mundial"* in **Análise Social**, 87-88-89

SANTOS, Boaventura Sousa (1992). **O estado e a sociedade em Portugal (1974-1988)**. Porto: Afrontamento

SANTOS, Boaventura Sousa (1994). *"O estado, as relações salariais e o bem estar social na semiperiferia: o caso português"* in **Portugal: um retrato singular**. Porto: Afrontamento

SARMENTO, Manuel Jacinto (1991). *"As políticas de formação e a formação das políticas"* in **Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional**. Porto. GETAP

SARMENTO, Manuel Jacinto (1995). *"A escola e o trabalho em tempos cruzados: a formação de jovens que abandonam a escolaridade obrigatória"*, Comunicação ao VI Colóquio **Formation, Savoirs professionnels et situations de travail**, FPCEUL, Lisboa

SCHNAPPER, Dominique (1998). **Contra o fim do trabalho**. Lisboa: Terramar

SERRA, Fernando Humberto Santos (1998). *"A construção sócio-política das concepções educativas"* in SILVA, M. Manuela Machado, **A educação escolar em mudança, Vol. I**. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas

SILVA, Augusto Santos (1993). *"Análise sociológica e reflexão democrática sobre a educação: um diálogo com vantagens recíprocas"*, Comunicação à II Conferência Internacional de Sociologia da Educação, Faro

SILVA, Augusto Santos (1986). *"A ruptura com o senso comum nas Ciências Sociais"* in SILVA, Augusto Santos e PINTO, José Madureira (Orgs.) **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento

SILVA, Augusto Santos (1993). *"Alguns temas para pensar a mudança social"*, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, policopiado

SILVA, Augusto Santos (1994). **Tempos Cruzados: um estudo interpretativo da cultura popular**. Porto: Edições Afrontamento

SERRA, Fernando Humberto Santos (1998). *"A construção sócio-política das concepções educativas"* in SILVA, M. Manuela Machado, **A educação escolar em mudança, Vol. I**. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas

SIMÕES, Maria Elvira (1998). *"Ensino Secundário - Escolha e representações sociais num contexto de reforma"* in SILVA, M. Manuela Machado, **A educação escolar em mudança, Vol. II**. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas

STOER, Stephen (1982). **Educação, estado e desenvolvimento em Portugal**, Lisboa: Livros Horizonte

STOER, Stephen (1986). **Educação e mudança social em Portugal**. Porto: Afrontamento

STOER, Stephen e STOLEROFF, Alan (1988). *"Education, travail et état: du fordisme aux nouvelles technologies"* in **La Sociologie et les nouveaux défis de la modernization**, Porto, AISLF/Secção de Sociologia da FLUP

STOER, Stephen; STOLEROFF, Alan e CORREIA, José Alberto (1990). *"O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação"* in **Revista crítica de Ciências Sociais**, Nº 29, Fevereiro

STOER, Stephen e ARAÚJO, Helena Costa (1991). *"Educação e democracia num país semiperiférico (no contexto europeu)"* in STOER, Stephen (Org.) **Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa**. Porto: Edições Afrontamento

STOER, Stephen e ARAÚJO, Helena Costa (1992). **Escola e aprendizagem para o trabalho**. Lisboa: Escher

STOLEROFF, Alan e STOER, Stephen (1989). "*Educação, trabalho e estado: questões preliminares sobre a introdução das novas tecnologias em Portugal*" in **Informa**, 1

STOLEROFF, Alan (1991). "*Articulações entre a política educativa e a política industrial: educação, formação profissional, escola e empresa*" in **Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional**. Porto: GETAP

STROOBANTS, Marcelle (1993). **Savoir faire et compétences au travail**. Bruxelles: Édition de l'Université de Bruxelles

TORRES, Sónia (1995). "*Caracterização socioprofissional da Região Norte*" in **Estatísticas e Estudos Regionais**, INE, N°7, Jan/Abr, pp. 6-26

TRIGO, Maria Olímpia (1989). **Breves Notícias Históricas do Município de Vila Flor**. Loures, policopiado

VALA, Jorge (1988) - "*Análise de conteúdo*" in SILVA, Augusto Santos e PINTO, José Madureira (Orgs.), **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto: Afrontamento

VALENTIM, Joaquim Pires (1997) - **Escola, igualdade e diferença**. Porto: Campo das Letras

ANEXOS

ANEXO N° 1

ALUNOS DO CONCELHO DE VILA FLOR ENTRADOS NO SISTEMA EDUCATIVO EM 1976

ESCOLA Nº _____

[illegible]

FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO PORTO

EDUCAÇÃO, TRABALHO E DESENVOLVIMENTO EM ESPAÇO RURAL

COORTE DOS JOVENS QUE INICIARAM A ESCOLA NO CONCELHO DE VILA FLOR NO ANO DE 1976/77

ANEXO Nº 2

Nº	NOME	NATURAL	ANO NASC.	ANO PRIMARIO (4º)		PREPARAT.(6º)		UNIFICADO (9º)				COMPLEM (11º)		12º ANO	SUPERIOR	PROFISSÃO	RESIDÊN
				ANO	ESCOLA	ANO	ESCOLA	ANO	ESCOLA	ANO	ESCOLA	ANO	ESCOLA				
1		Vila Flor	1969	1982	V Frechoso							ES Mirandela			x	Espanha	
2		Vila Flor	1970	1980	Vila Flor	1984	EP VFlor	1988	ES VFlor				ES Mirandela		Carteiro	Vila Flor	
3		Angola	1969	Trans	Vil. Azenh										x	Bragança	
4		Rolos	1970	1980	Benlhevai	x		1987	ES VFlor						Agricultor	Benlhevai	
5		Seixo	1969	NC	Seixo										Pastor	Seixo	
6			1969	1980	Assares										Doméstica	Assares	
7		Seixo	1970	1981	Seixo										Pastor	Seixo	
8		Vil. Azenh	1970	1982	Vil. Azenh												
9		Vila Flor	1969	1981	Vila Flor										Op Const Civ	Vilas Boas	
10				Tr/77													
11		Porto	1970	1980	Vila Flor										x	França	
12		Moçamb.	1966	1980	Vieiro												
13		Angola	1969	1983	Vieiro										x	Espanha	
14		África Sul	1970	1980	Vila Flor	1984	EP VFlor	1990	ES VFlor						Emp Domes	Porto	
15		Samões	1970	1981	Samões										Emp Mesa	Murça	
16		Angola	1969	1980	Sta Comba	x		1985	ES VFlor	x		x			x	França	
17		Angola	1970	Tr/78											x	Lisboa	
18		Vila Flor	1970	1980	Vila Flor	1982	EP VFlor	1985	ES VFlor							Porto	
19		Vila Flor	1969	1979	Vila Flor	1981	EP VFlor	1984	EP VFlor	x	ES Miran	x		Serv Soci	Educ/Prof	Coimbra	
20		Seixo	1970	1980	Seixo	1982	EP VFlor	1985	ES VFlor	x		x		Eng Agric	Educ/Prof	Seixo	
21		VN Gaia	1970	1980	Macedinho										Operário	Mirandela	
22		Arco	1970	1980	Arco	1983	EP VFlor	1987	ES VFlor						Instrutor	Coimbra	
23		Moçamb.	1969	1982	Folgares										Serralheiro	Lisboa	
24		Seixo	1969	1981	Seixo	1983	EP VFlor	1987	ES VFlor						Emp Mesa	Vila Flor	
25		V Frechoso	1969	1984	V Frechoso											Lisboa	
26		Valtorno	1970	Tr/77													
27		Vila Flor	1970	1981	Vila Flor	1985	EP VFlor								x	França	
28		França	1969	1980	Valtorno										x	Suiça	
29		Vila Flor	1970	Trans	Vila Flor										x	França	
30		Moçamb.	1970	1981	Vil. Azenh										x	Moncorvo	
31		Vila Flor	1969	1979	Vila Flor	1981	EP VFlor	1985	ES VFlor						Emp Escrit	Vil. Azenh	
32		Angola	1969	1980	Vila Flor	1982	EP VFlor	1985	ES VFlor		ES Inf.D. He	1988	ES Inf.D. He	Eng Civ(nc)	Empreiteiro	Vila Flor	
33		Moçamb.	1967	NC	Seixo										Marceneiro	Vila Flor	
34		Luxemb.	1970	Tr/77	C. Egas										Coveiro	Seixo	
35		Samões	1969	1982	Samões	1985	EP VFlor								x	Luxemb.	
36		Moçamb.	1970	Tr/79	Vilarinho*										Emp Mesa	Barcelos	

Nº	NOME	NATURAL	ANO NASC.	PRIMÁRIO (4º)		PREPARAT. (6º)		UNIFICADO (9º)		COMPLEM (11º)		12º ANO		SUPERIOR	PROFISSÃO	RESIDÊN
				ANO	ESCOLA	ANO	ESCOLA	ANO	ESCOLA	ANO	ESCOLA					
37		Moçamb.	1969	1982?	Vila Flor	1985	EP VFlor	1987							x	França
38		Arco	1965	NC	Arco											Açores
39		Vila Flor	1969	1980	Vila Flor	1982	EP VFlor	1985	ES VFlor	1987	ES Miran	x	Acad. Mili		x	Vieiro
40		Vila Flor	1970	NC	Vieiro										Jornaleiro	Espanha
41		Vil. Azenh	1970	1982	Vil. Azenh										Op Const Civ	Vilas Boas
42		Vilas Boas	1970	NC	Vilas Boas										Pedreiro	Algarve
43		Angola	1970	1980	Mourão	x		1988	ES VFlor						x	Seixo
44		Moçamb.	1965	NC	Seixo										Jornaleiro	Vila Flor
45		Angola	1969	1980	Vilas Boas	1983	EP VFlor	1986	ES VFlor						Ajud Farmá	Lisboa
46		Angola	1970	1981	Folgares										Emp Domes	Porto
47		Vilas Boas	1970	1981	Vilas Boas	1983	EP VFlor								Emp Mesa	Suiça
48		Mirandela	1970	1980	Seixo	1982	EP Arcos	1987	EP Arcos	1990	ES Al Herc	1994	Piaget	CP Ens Bás	Professora	Alijó(?)
49		Ribeirinha	1969	1980	Ribeirinha										x	
50		Vila Flor	1970	Tr/77												
51		Angola	1970	Tr/79	Riois*	1982	EP VFlor	1985	ES VFlor							
52		Angola	1970	1980	Mourão	1982	EP VFlor	1987	ES VFlor		x				Bancário	Vila Flor
53		Samões	1970	1980	Samões										x	Suiça
54		França	1969	1980	Mourão	1982	EP VFlor	1988	ES VFlor						Motorista	França
55		Vila Flor	1970	1980	Vila Flor	1983	EP VFlor	1987	ES VFlor	1993	ES VFlor				Emp Escrit	Vila Flor
56		Angola	1970	1980	Meireles	1982	EP VFlor								Emig Sason	França
57		Brasil	1970	Tr/77											x	Brasil
58		Alagoa	1970	1980	Alagoa										x	França
59		Moçamb.	1969	1981	Seixo										x	França
60		Seixo	1969	1979	Seixo	1981	EP VFlor	x		x				Inf Gestão	Educ/Prof	Cascais
61		Moçamb.	1968	1979	Freixiel	1983	EP VFlor								Pastor	Freixiel
62		Nabo	1970	Trans	Nabo										x	França
63		Folgares	1969	1980	Folgares										x	Suiça
64			1969	1980	Assares	1982	EP VFlor	1987	ES VFlor	1990	ES VFlor	1991	ES VFlor		Doméstica	Lisboa
65		Pombal	1969	1982	Ribeirinha								x		x	Ribeirinha
66		Sta Comba	1966	1980	Sta Comba	1982	EP VFlor								Op Con. Civil	França
67		Vila Flor	1970	1980	Vila Flor	1982	EP VFlor	1985	ES VFlor	1987	ES VFlor	1988	ES Miran	x	Fun Publico	Lisboa
68		Freixiel	1970	1980	Freixiel	1982	EP VFlor	1987	ES VFlor	1989	ES VFlor	x		CP Ens Bás	Educ/Prof	Amarante
69		Riois	1970	1982	Riois										x	França
70		Freixiel	1970	1981	Freixiel	1984	EP VFlor								x	Suiça
71		Moçamb.	1969	1981	Seixo										Op Const Civ	Seixo
72		Samões	1970	1980	Samões	1982	EP VFlor	1986	ES VFlor	1989	ES Miran	1991	ES Miran	Rec Flor	Instrutor Auto	Samões
73		França	1970	1981	V Frechoso	1983	EP VFlor	1987	ES VFlor	1991	ES VFlor	1992	ES Miran		x	Macao
74		Angola	1969	Tr/77											x	Macedo?
75		Alemanha	1970	1980	Seixo	1982	EP VFlor	1986	ES Ermes	1986	ES Águeda	1990	ES VFlor	Sau Ambi	Tec Sau Amb	Porto
76			1969	1980	Assares										Doméstica	Assares

Nº	NOME	NATURAL	ANO NASC.	PRIMARIO (4º)	PREPARAT. (6º)	UNIFICADO (9º)	COMPLEM (11º)	12º ANO	SUPERIOR	PROFISSÃO	RESIDÊN
				ANO ESCOLA	ANO ESCOLA	ANO ESCOLA	ANO ESCOLA	ANO ESCOLA			
77		França	1970	1980 Mourão	1982 EP VFlor	1985 ES VFlor	x	x		Emp Escrit	Guimarães
78		Benlhevai	1970	1982 Benlhevai						Doméstica	Benlhevai
79		Angola	1970	1980 Freixiel	1982 EP VFlor	1986 ES VFlor	1988 ES VFlor	x	ISLA	x	Lisboa
80		França	1970	1980 Mourão						x	Aveiro
81		Angola	1970	Tr/77 Folgares*							
82		Samões	1970	1980 Samões						Mecânico	Samões
83			1969	1981 Assares						Doméstica	Assares
84		V Frechoso	1970	1980 V Frechoso	1982 EP VFlor	1987 ES VFlor	1989 ES VFlor			Doméstica	V Frechoso
85		Vila Flor	1969	1980 Vleiro	x	x	x	x	ISLA	0	Bragança
86		Ribeirinha	1969	1982 Ribeirinha						Op Const Civ	França
87		Vila Flor	1970	1981 Vila Flor	1985 EP VFlor					x	Suiça
88		Vieira Min	1970	1980 Vila Flor	1983 EP VFlor	1989 ES VFlor				Emp Comer	Vila Flor
89		Samões	1966	Trans Samões						x	França
90		Samões	1969	1982 VFrechoso							
91		Vila Flor	1970	1982 Meireles	1985 EP VFlor					Comerciante	Vila Flor
92		Arco	1970	1984 Arco						Jornaleiro	Vila Flor
93		Angola	1970	1982 Vilas Boas	1985 EP VFlor					Militar	Aveiro
94		Angola	1970	Tr/77						x	Canadá
95		Moçamb.	1967	NC Seixo						Jornaleiro	Seixo
96		Alagoa	1970	1980 Alagoa						x	França
97		Samões	1970	1982 Samões						Op Lacti	Samões
98		Mourão	1970	Tr/79	x	x	x	x	Alii França	Professor	Porto
99		Macedo	1970	Trans Vil. Azenh						x	Lisboa
100		França	1970	Tr/77						x	França
101		Vilas Boas	1970	1983 Vilas Boas						Op Const Civ	Suiça
102		V Frechoso	1969	1980 V Frechoso	1983 EP VFlor	1987 ES VFlor	1991 ES VFlor			Emig Sason	Suiça
103		Samões	1970	1980 Samões	1983 EP VFlor					x	Porto
104			1969	1980 Assares						Operário	Aveiro
105		Seixo	1970	1980 Seixo	1982 EP VFlor					x	França
106		C. Egas	1970	1980 C. Egas	1983 EP VFlor					Doméstica	C. Egas
107			1970	1980 Seixo	1982 EP VFlor	1985 ES VFlor	1987 ES VFlor		C Sup Enfe	x	Bragança
108		Vila Flor	1970	1981 Nabo	1984 EP VFlor					Militar	Lisboa
109		V.N. Gaia	1969	1980 Samões						Pedreiro	Samões
110		Vila Flor	1970	1981 Vila Flor	1983 EP VFlor	1986 ES VFlor				Polic/Guarda	Lisboa
111		Vila Flor	1969	1981 Vila Flor	1983 EP VFlor						
112		Vila Flor	1970	1981 Vila Flor	1984 EP VFlor	1989 ES VFlor				Emp Escrit	Vila Flor
113		Vilas Boas	1970	1980 Vilas Boas	1983 EP VFlor	1995 ES VFlor				Fun Publico	Vilas Boas
114		Vilas Boas	1970	NC Vilas Boas						Pedreiro	Vilas Boas
115		Moçamb.	1969	1982 Seixo						Operário	Agueda
116		Vila Flor	1970	1980 Vila Flor	1982 EP VFlor						

Nº	NOME	NATURAL	ANO NASC.	PRIMÁRIO (4º)		PREPARAT. (6º)		UNIFICADO (9º)		COMPLEM (11º)		12º ANO		SUPERIOR	PROFISSÃO	RESIDÊN
				ANO	ESCOLA	ANO	ESCOLA	ANO	ESCOLA	ANO	ESCOLA	ANO	ESCOLA			
117		Angola	1970	1981	Vila Flor										Emp Mesa	Lisboa
118		Moçamb.	1965	NC	Seixo										x	França
119		Sta Comba	1970	1982	Sta Comba										Agricultor	Sta Comba
120		França	1970	1981	Samões	1984	EP VFlor								Jornaleiro	Cardanha
121		Benlhevai	1970	NC	Benlhevai										Pastor	Benlhevai
122		Seixo	1970	1980	Seixo										x	França
123		Angola	1970	1980	Vilas Boas										x	Canadá
124		Vila Flor	1970	Tr/78											x	Luxembur
125		França	1970	1981	Lodões										x	Porto
126		Abreiro	1969	Tr/78											x	França
127		Vilas Boas	1970	NC	Vilas Boas										Emig Sason	Vilas Boas
128		Moçamb.	1970	NC	Seixo										Desempreg	Seixo
129		Angola	1970	1980	Macedinho	x			x						Emp Comer	Lisboa
130		Freixiel	1970	1980	Freixiel	1983	EP VFlor								x	Suiça
131		Vila Flor	1970	1980	Vila Flor										Emp Mesa	Vila Flor
132		Angola	1969	1981	Vila Flor	1985	EP VFlor	1990	ES VFlor						Doméstica	Vila Flor
133		Vila Flor	1970	1982?	Vila Flor										x	Suiça
134		Vila Flor	1970	1980	Vila Flor	1984	EP VFlor	1989	ES VFlor	1993	ES Monc	1995	ES Monc		Comerciante	Vila Flor
135				NC											x	Valverde
136		Espanha	1969	NC	Seixo										x	Viseu
137		Mirandela	1970	1981	Vila Flor	1983	EP VFlor	x	ES VFlor						Doméstica	Freixiel
138		Vil. Azenh	1970	1980	Vil. Azenh										x	França
139		Samões	1970	1982	Samões											
140		Mirandela	1969	1982?	Vila Flor										x	Andorra
141			1970	1982	Seixo										Doméstica	Seixo
142			1970	1980	Seixo	1982	EP VFlor	1985	ES VFlor	x		x		CP En Bas	Educ/Prof	Braga
143		Moçamb.	1968	1980	Seixo*	1983	EP VFlor								x	Seixo
144		Vilas Boas	1970	NC	Vilas Boas										Electricista	França
145		Ribeirinha	1970	1982	Ribeirinha										Pastor	Ribeirinha
146		Rio Tinto	1969	1981	Vila Flor										x	França
147		Seixo	1970	NC	Seixo/Rec)										Mecânico	Seixo
148		Vila Flor	1969	Tr/78											x	França
149		Angola	1969	1980	Raios	1982	EP VFlor	1987	ES VFlor	x	ES Miran				Emp Comer	Lisboa
150		Mirandela	1970	Tr/80												Mirandela*
151		Moçamb.	1967	Tr/77	Vieiro*											Vieiro
152		Vilas Boas	1970	Trans	Vilas Boas										x	Lisboa
153		Vila Flor	1970	1982?	Vila Flor	1984	EP VFlor								Aj Dentista	Vila Flor
154		Samões	1970	1982	Samões	1984	EP VFlor								x	França
155		Angola	1969	Tr/79											x	Porto
156			1970	1982	Seixo										Doméstica	Seixo

Nº	NOME	NASC	PRIMARIO (4º)	PREPARAT. (6º)	UNIFICADO (9º)			COMPLEM (11º)			12º ANO		SUPERIOR	PROFISSÃO	RESIDÊN
			ANO	ANO	ANO	ESCOLA	ANO	ANO	ESCOLA	ANO	ANO	ESCOLA			
157	Vilas Boas	1970	1980	Vilas Boas	1982	EP VFlor	1987	ES VFlor	1991	ES VFlor	1992	ES Mirand		x	Vilas Boas
158	Vilas Boas	1970	1980	Vilas Boas	1982	EP VFlor								x	França
159	Benlhevai	1969	1981	Benlhevai										Pastor	Benlhevai
160	França	1969	1980	C. Egas										x	França
161	Angola	1970	Tr/79	Vila Flor	1985	EP VFlor								x	França
162	V Frechoso	1970	1982	V Frechoso										x	Espanha
163	Moçamb.	1969	1981	Meireles										Doméstica	Vieiro
164	V Frechoso	1969	1982	V Frechoso										Doméstica	Rolos
165	Angola	1970	Tr/77											x	Lisboa
166	VN Gaia	1970	1980	Macedinho										Emp Mesa	Mirandela
167	Vilas Boas	1970	1982	Vilas Boas	x		1988	ES VFlor						Desempreg	Vilas Boas
168	Bornes	1970	1980	Trindade										x	Bragança
169	Samões	1970	1981	Samões										Emp Domes	Lisboa
170	Benlhevai	1969	1980	Benlhevai										x	Lisboa
171	Folgares	1969	1980	Folgares										x	Espanha
172	Vilas Boas	1970	1980	Vilas Boas	1982	EP VFlor								x	Suiça
173	V Frechoso	1970	1981	V Frechoso										Emp Domes	Lamego
174	Sta Comba	1970	1980	Sta Comba		CPTV	1988	ES VFlor	1990	ES VFlor	x		x		Porto
175	Moçamb.	1970	1980	Valtorn	1982	EP VFlor	1985	ES VFlor	1988	ES VFlor				Emp Escrit	Algarve
176	Mourão	1970	1980	Mourão										x	França
177	Valtorn	1970	1981	Valtorn										Doméstica	Valtorn
178	Moçamb.	1969	1981	Freixiel										Doméstica	Freixiel
179	Sta Comba	1970	1981	Vila Flor										x	França
180	V Frechoso	1970	1981	V Frechoso	1983	EP VFlor	1986	ES VFlor		ES Miran	x		C Sup Enf	x	Bragança
181	Vila Flor	1970	1982	Vila Flor	1984	EP VFlor								x	Suiça
182	Vila Flor	1970	1982	Vila Flor										x	Suiça
183	Moçamb.	1970	Tr/77											x	Queluz
184	Vilas Boas	1970	1981	Vilas Boas	1983	EP VFlor								Emp Escrit	Vilas Boas
185	Vila Flor	1970	Trans	Vil. Azenh										x	França
186	Vila Flor	1970	1981	Vila Flor	1983	EP VFlor								x	Espanha
187	Vila Flor	1970	1980	Vila Flor	1983	EP VFlor								Esteticista	Vila Flor
188	Valtorn	1970	1980	Valtorn										Emp Domes	França
189	Nabo	1970	1982	Nabo										x	Suiça
190	Vila Flor	1969	1980	Vila Flor	1982	EP VFlor	1985	ES VFlor	1988	ES Miran		ES Miran	ISCA	x	Aveiro
191	Angola	1970	Trans	Sta Comba	x		x		x		x		x	x	Lisboa
192	Angola	1970	Trans	Sta Comba										x	Canadá
193	Rolos	1970	Tr/78											x	Alentejo
194	Vil. Azenh	1970	1980	Vil. Azenh										x	SJ Madeira
195	Vilas Boas	1969	1982	Vilas Boas										Emig Sason	Vilas Boas
196	Angola	1970	1981	Arco	1984	EP VFlor								Picheleiro	Vila Flor

Nº	NOME	NATURAL	ANO NASC	PRIMÁRIO (4º)		PREPARAT. (6º)		UNIFICADO (9º)		COMPLEM (11º)		12º ANO		SUPERIOR	PROFISSÃO	RESIDÊN
				ANO	ESCOLA	ANO	ESCOLA	ANO	ESCOLA	ANO	ESCOLA	ANO	ESCOLA			
197		Angola	1970	1980	Vilas Boas	1982	EP VFlor	1985	ES VFlor	1987	ES VFlor	1988	ES Miran	Lic Matem	x	Bélgica
198		Vila Flor	1969	1981	Vila Flor	1984	EP VFlor	1987	ES VFlor	x		x			Agricultor	Vila Flor
199		Meireles	1969	1982	Meireles	x									Motorista	Meireles
200		C.ª Ansiães	1970	Tr/77	C. Egas											C.ª Ansiães
201		Freixel	1969	1980	Freixel	x		1987	ES VFlor	x		x		x	Emp Escrit	Porto
202		França	1969	1982	Sta Comba										Emp Comer	Bragança
203		Angola	1970	1980	Rolios	x		x		x		x		Ed. Infânc.	Educ/Prof	Lisboa
204		Rolios	1969	1981	Rolios										Doméstica	Assares
205		Angola	1970	1982	Sta Comba	x		1988	ES VFlor	1991	ES VFlor	x		CP Ens Bás	Professor	Sta Comba
206		Angola	1970	Trans	Arco										x	V.N. Gaia
207		Vila Flor	1970	1980	Vila Flor	1983	EP VFlor	1987	ES VFlor	1991	ES VFlor	x		ISLA	x	Vila Flor
208		Angola	1970	1981	Trindade										x	França
209		França	1968	1980	Freixel	x		1985	ES VFlor	x		x		CP Ens Bás	Educ/Prof	Cel Basto
210		Vilas Boas	1969	1981	Vilas Boas	1984	EP VFlor								Militar	Porto
211		Freixel	1970	1980	Freixel	1982	EP VFlor								x	Suiça
212		Moçamb.	1970	1980	Benlhevai	x		1985	ES VFlor	x		x		Gest. Emp.	x	Porto
213		Vilas Boas	1970	1980	Vilas Boas	1983	EP VFlor								Motorista	Vilas Boas
214		Porto	1969	1980	Vila Flor	1982	EP VFlor	1985	ES VFlor	x		x		Enfermag	x	Bragança
215		Moncorvo	1970	1980	Vila Flor	1982	EP VFlor	1985	ES VFlor	x	ES Monc	x		Engenharia	Emp Comer	Porto
216		Macedinho	1970	1980	Macedinho	x	EP Miran								Militar	Braga
217		Folgares	1970	1980	Folgares										Op Const Civ	Seixo
218		C.ª Ansiães	1970	1980	Vila Flor										x	Argozelo
219			1970	1982	Seixo	1985	EP VFlor	1988	ES VFlor						x	França
220		Vila Flor	1970	1982	Vila Flor										x	Alemanha
221		Samões	1970	1982	Samões										Emig Sason	França
222		Moçamb.	1970	1981	Vieiro										x	Espanha
223		França	1970	1982	Sta Comba										x	França
224		Samões	1968	1982	V Frechoso										Op Const Civ	Lisboa
225		Angola	1969	1980	Vila Flor	1982	EP VFlor	1986	ES VFlor						x	Braga
226		Sta Comba	1970	1981	Sta Comba										x	Suiça
227		Vilas Boas	1970	1982	Vilas Boas										Pedreiro	Vimioso
228		Moçamb.	1970	1981	Seixo*	1984	EP VFlor									Seixo
229		Samões	1968	Trans											x	França
230		Vila Flor	1969	1980	Nabo	1983	EP VFlor	1988	ES VFlor						Polic/Guarda	Lisboa
231		Alagoa	1968	1981	Alagoa										Jornaleiro	Alagoa
232		Vilas Boas	1970	1980	Vilas Boas	1983	EP VFlor								Emp Mesa	Suiça
233		Moçamb.	1968	1980	Vieiro		x								Emp Mesa	Porto
234		Angola	1970	Trans	Rolios										x	Lisboa
235		Vila Flor	1970	1980	Vila Flor	1983	EP VFlor	1987	ES VFlor	1990	ES VFlor				x	França
236		Arco	1970	1982	Arco	1985	EP VFlor								Emp Comer	Vila Flor

Nº	NOME	NATURAL	ANO NASC.	PRIMARIO (4º)		PREPARAT. (6º)		UNIFICADO (9º)		COMPLEM (11º)		12º ANO		SUPERIOR	PROFISSÃO	RESIDÊN	
				ANO	ESCOLA	ANO	ESCOLA	ANO	ESCOLA	ANO	ESCOLA	ANO	ESCOLA				
237		Seixo	1970	NC	Seixo										x	França	
238			1970		Seixo										Emp Domes	Seixo	

GUIÃO PARA AS ENTREVISTAS

I - OBJECTIVOS

- 1 - Dados pessoais e sobre a família: habilitações, profissões, residência
- 2 - A entrada e as memórias da escola: experiências marcantes, imagens de professores, aprendizagens relevantes
- 3 - O percurso escolar: sucessos e insucessos
- 4 - A construção do projecto de vida e profissional: aspirações e expectativas
- 5 - O abandono da escola: momento e razões
- 6 - Investimento da família na escola
- 7 - A inserção no mercado de trabalho: tempo, estratégias
- 8 - O percurso profissional: experiências, mobilidade e rotatividade
- 9 - A relação escola/trabalho percebida pelos entrevistados
- 10 - Perspectivas de futuro

II - QUESTÕES E SUA RELAÇÃO COM OS OBJECTIVOS

- 1 - Fale-me de si: onde mora? Qual a sua profissão? Que grau de escolaridade concluiu?(1, 3)
- 2 - E os seus pais: sabem ler e escrever? Que classe fizeram? Quais são as suas profissões? (1)
- 3 - Recorda-se da sua entrada na escola? Que memórias conserva da sua passagem pela escola? Quais os professor(es) de quem mais gostou? Porquê?(2)

4 - Que aprendizagens mais importantes a escola lhe permitiu? (2)

5 - Lembra-se do seu projecto de vida: que ideia de si, no futuro, você arquitectou, designadamente em termos profissionais? O que gostaria de ser?(4)

6 - Quando ocorreu a sua saída da escola? A que se deveu?(5)

7 - Que aposta fizeram os seus pais fizeram na escola? Incentivaram-no(a) a continuar os estudos?(6)

8 - Você abandonou a a escola e tentou ingressar no trabalho. Conte-me que tempo demorou a consegui-lo, que dificuldades teve e como as ultrapassou. (7)

9 - Fale-me de todas as suas experiência de trabalho: tipo, local, tarefas, existência de contrato. (8)

10 - Para que é que, em seu entender, serviu a escola? As aprendizagens que aí fez utiliza-as no seu trabalho? Quais? (9)

11 - Quais são as suas perspectivas em relação ao futuro? Está contente com o seu trabalho? Pensa regressar à escola? (10)

ENTREVISTA 7

ANEXO Nº 4

O ENTREVISTADO

PROFISSÃO - ASSALARIADO RURAL
RESIDÊNCIA - SEIXO DE MANHOSES
ESTADO CIVIL - SOLTEIRO
HABILITAÇÕES - 5º ANO DE ESCOLARIDADE

O PAI

PROFISSÃO - PASTOR
HABILITAÇÕES - ANALFABETO

A MÃE

PROFISSÃO - PASTORA
HABILITAÇÕES - ANALFABETA

M - AL, é capaz de me falar um pouco da sua experiência na escola, lembra-se com certeza da entrada. É capaz de me contar assim uma experiência marcante? O que é que a escola lhe... o que a escola mais o interessou? Assim o aspecto mais importante que você conserva na sua memória da escola?

AL - Interessou-me, em primeiro lugar, as letras porque normalmente são precisas para a gente saber compreender e saber explicar por o... por o meio de letras, não é. E depois, quando eu cheguei a um tempo interessou-me que vir a trabalhar por causa de necessidades de...de casa, dificuldades da vida, não é. E depois saí e *num* quis mais. Mas eu não gostava desta profissão, mas enfim não consegui chegar a outro lado e fiquei por aqui.

M - Eh, teve assim alguma relação com algum professor, algum professor de que tenha gostado mais e por que motivo?

AL - Sim, eu...

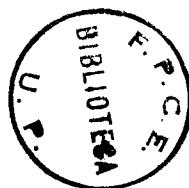
M - Dentro desses... dos vários professores que teve, ou professoras.

AL - Tinha professoras e professores de quem eu gostava mais por o agrado e sabiam explicar melhor as coisas na escola à gente e tudo o mais. Compartilhavam melhor o português com a gente e a gente conseguia se sentir mais à vontade para poder estudar melhor.

M - Ah, ah. O que é que você acha que aprendeu de mais importante na escola? De que é que lhe serviu a escola a si?

AL - A mim servia-me muito era para a Matemática, que eu gostava muito de Matemática.

M - Ah, ah.



AL - Eu gostava muito de Matemática e esforçava-me mais pela Matemática. Está a ciência que *num...num* gostava tanto e...

M - Ciências...

AL - Ciências da Natureza, eu *num* gostava tanto e não me esforçava tanto. Mas a Matemática, sim, gostava muito da Matemática. Ainda hoje, gosto muito da matemática, apesar de já não me sentir com o mesmo cérebro, porque tive uma doença cerebral e... mas gosto da matemática na mesma.

M - Olhe, eh... porque é que, porque é que você não continuou na escola?

AL - Não continuei por causa que... abo...quer dizer...chegou a um tempo que aborreci a escola assim de repente, sem pensar por que motivo e pelas dificuldades de casa o meu pai também já era de uma certa idade e *num* podia trabalhar e coisa e eu gostava também da cria e como sempre consegui andar sempre com a cria até aos dias de hoje e... pelas necessidades de casa e dificuldades da vida, deixei a escola.

M - Portanto, a razão por que você deixou a escola foi porque você estava a ser preciso em casa, no trabalho?

AL - Exactamente. No trabalho, ajudar os meus pais para a gente se poder alimentar e tudo com devia de ser.

M - Olhe, eh, lembra-se, de... Todos nós, quando somos desta idade, fazemos, concebemos, digamos, um projecto para nossa vida. Você lembra-se, tem a ideia do projecto que concebeu? Aquilo de que gostaria de ser? Lembra-se das ideias que teve em relação a isso?

AL - *Num* tinha assim projectos eh... grandes projectos para chegar mais além, mas...

M - Não tinha grandes projectos?

AL - ...mas, tinha assim umas, umas ideias para viver melhor, não é? Mas não pude conseguir porque sempre andei com o gado, os meus pais precisavam que eu andasse com elas, não tinham quem andasse com elas na altura - os meus irmãos não estavam - e eu, como precisavam que andasse, eu também não ia abandonar os meus pais para conseguir outra vida, deixá-los enrascados a eles e sempre tentei ajudá-los o mais que pude.

M - Eh, portanto, o seu projecto quando andava na escola já passava por estar ligado ao gado, sempre? Ou teve um outro projecto -ser electricista ou ser pintor ou ser professor ou ser...

AL - Eu gostava de ser era mecânico, mas...

M - Ah, gostava de ter sido mecânico.

AL - Gostava de ser mecânico,mas depois como eu vi a necessidade, liguei-me mais ao gado e sempre consegui, isso passou. Como já depois não aprendi nem tive possibilidades nem tempo para aprender, tive que esquecer.

M - Teve que esquecer a ideia de mecânico?

AL - Exactamente.

M - Olhe, pronto. Você sai da escola, com quantos anos?

AL - Saí, saí com...

M - Lembra-se quantos anos é que tinha?

AL - Com catorze anos.

M - Catorze anos quando saiu da escola. Já andava na Escola Preparatória.

AL - Já. Reprovei no primeiro ano e depois fiz o primeiro ano. Quando foi ao segundo, já tinha catorze anos quando saí da escola.

M - Saiu da escola, muito bem.E, eh, mal saiu da esola começou logo a trabalhar?

AL - Foi logo, logo ao outro dia. Saí da escola, não quis ir mais à escola, disse para os meus pais: - Eu já não vou mais à escola. Disse:- Vai, que um dia pode-te fazer falta. E eu não quis, sempre *ateimei* para ir trabalhar e fui trabalhar.

M - E a trabalhar em casa com os seus pais?

AL - Sim.

M - Com o gado?

AL - Sim, sim.

M - Fale-me um pouco da vida, do trabalho com o gado? Quais são as tarefas, o que é que se faz?

AL - Bom, o gado aqui, na nossa zona, é muito, uma vida muito atarefada. Porque, de inverno, chove e tudo e a gente tem de andar sempre com elas. E depois, de verão, as comidas faltam e a gente *bota-lhe* de manhã, pela fresca, de madrugada, de noite, à noite, vem sempre de noite. É uma vida muito atarefada, de muito trabalho mesmo.

M - Nessa altura, tinham... o gado era vosso ou o gado era de outras pessoas e vocês trabalhavam...?

AL - Na altura, era de uma irmã minha, que está em França. Mas estavam cá para a gente se governar com elas: E tínhamo-las de meias, para bem dizer.

M - Como é que funcionam as meias, digamos, na questão do gado? Como é que funcionam?

AL - As meias, na questão do gado, funcionam desta seguinte maneira: o gado é do dono, que as paga, quem anda com elas compra os pastos. Metade da despesa pertence...A despesa pertence ao que anda com elas e metade dos lucros ao dono e a outra metade a quem anda com elas, ao pastor.

M - E é...tira-se alguma coisa do trabalho com o gado? Dá resultado?

AL - Tira-se normalmente mais sendo da gente, é outro caso. Agora *andendo* com outro não, porque é para dois: se para um por vezes, é pouco, para dois muito menos.

M - Olhe, pronto. Então você começou com o trabalho com o gado, portanto pastor, a partir dos catorze anos. E até quando é que esteve com o gado?

AL - Estive até Junho deste ano.

M - Deste ano? Sempre com o gado?

AL - Do ano que passou.

M - Você tem vinte e seis anos. Já fez?

AL - Já tenho vinte e seis anos, portanto estive onze anos e tal.

M - Com o gado. Sempre a trabalhar com os seus pais?

AL - Sempre. Só tirei dois meses que fui à França e fiquei mais três semanas às vindimas. Tirando esse tempo, só desligava do gado quando estava doente.

M - Olhe, fale-me um pouco da experiência em França. Que é que fez lá, porque é que esteve lá tão pouco tempo?

AL - Olhe, na França, estive lá pouco tempo porque não gostava assim muito do patrão. Não por o trabalho, que o trabalho até era impecável...

M - Em que é que trabalhava?

AL - Trabalhava na... *Fumos* a arrancar *espárrigo*.

M - Ah, para o espargo?

AL - Para o espargo. E eu... O trabalho até era impecável e eu gostava do trabalho, até gostava de lá estar na França, e tudo, mas não gostava do patrão e peguemos e viemos embora.

M - Ah, ah. E o salário?

AL - O salário ainda dava na altura.

M - Quantas horas trabalhavam?

AL - Trabalhávamos nove horas por dia.

M - Nove horas por dia. Em que ano é que foi isso?

AL - Foi em 94.

M - 94. Muito bem. Portanto, só teve esse pequeno período que não gostou e voltou para cá.

AL - Exactamente.

M - Você disse-me que esteve com o gado até Junho passado?

AL - Sim.

M - Então e entre Junho passado até agora, o que é ...?

AL - De Junho passado, depois andei esse tempo por aí, porque eu estive doente da cabeça...

M - O que é que teve?

AL - Tive um princípio de esgotamento de cérebro, princípio de anemia, estive bastante mal. Não foi caso de estar no hospital, mas curei-me em casa até... gastei bastante para me curar. Até ainda cheguei a ir a Espanha a um psiquiatra e psicólogo em... E depois andei aí uns tempos por aí a descansar, a repousar para...

M - Mas isso já está passado?

AL - Mas já está meio passado. E depois, então fugi para a agricultura porque não sinto bem da cabeça quando ando com o gado

M - Não?

AL - Não me sinto bem.

M - Você, então, neste momento é jornalista?

AL - É, neste momento, é jornalista.

M - Anda a trabalhar no campo...

AL - Sim, na agricultura..

M - ...na agricultura, não é? Que tipo de actividades é que neste momento se fazem no campo?

AL - Que tipo de trabalho, não é?

M - Sim que tipo de trabalho?

AL - Tipo de trabalho, é tratar de vinhas, oliveiras e outros trabalhos assim que são preciso fazer para o ambiente para... para ajuda do...

M - Portanto, os trabalhos neste momento no campo são: preparar a vinha, *esgaivar*...

AL - Sim *esgaivar*, botar adubos...

M - Botar os adubos..

AL - E depois as oliveiras também...

M - O que é que faz às oliveiras?

AL - Limpar, queimar a rama e botar o adubo para depois se poderem lavar.

M - Tem tido trabalho, digamos, sempre contínuo ou tem tido momentos de interrupção, desde o verão para cá?

AL - Sempre contínuo porque eu trabalho para o mesmo patrão.

M - Ai, sempre para o mesmo patrão?

AL - Sempre para o mesmo patrão.

M - O patrão paga-lhe uma geira diária ou é à quinzena ou à semana?

AL - É à quinzena, mas...

M - À quinzena, mas com base numa geira diária?

AL - Mas com base numa geira diária. Um salário diário.

M - Quanto é que é a geira diária neste momento?

AL - Vinte e três... Três e cem.

M - Três mil e cem escudos por dia?

AL - Sim. Três mil a geira e cem do vinho porque eu não bebo vinho, ele...

M - Dá-lhe o dinheiro.

AL - Cem escudos pelo vinho.

M - Portanto, cinco dias na semana ou seis, incluindo os sábados? Você trabalha aos sábados?

AL - Há dias que *trabalhemos* aos sábados, há outros dias que não, depende que se o encarregado pode ir aos sábados, vamos aos sábados, se não pode o encarregado ir aos sábados, não vamos porque o patrão cá não está, está em Lisboa, o patrão está em Lisboa e ele se não tem trabalho para ele o encarregado então, no sábado, não vamos, como aconteceu hoje. Hoje, o encarregado, o encarregado teve de ir a trabalhar para ele e então fiquei a ajudar os meus irmãos.

M - Olhe, eh, você, eh, você nessa actividade de jornaleiro não tem nenhum contrato escrito com o seu patrão?

AL - Não, não, não tenho contrato.

M - Mas faz algum desconto para a previdência ou coisa do género? Ou não?

AL - Não, não faço descontos nenhuns, porque eu estou a descontar para a Casa do Povo por minha conta e não...

M - Ah, faz desconto, desconta por si.

AL - Já descontava, não é? E não quero estar a mudar porque amanhã ou passado posso até arranjar outro trabalho eu arranjar outro trabalho que ganhe mais ou *qualquera, qualquera* maneira e sair para não estar a bulir nos papéis.

M - E faz sempre o mesmo tipo de desconto?

AL - Sempre o mesmo tipo de desconto.

M - Portanto, acha que, que... A Casa do Povo dá-lhe o quê, dá-lhe a garantia em termos de doença, de...

AL - Sim, é por causa disso em termos de doença...

M - E em termos de reforma?

AL - Em termos de reforma, amanhã ou passado, se lá chegarmos, não é verdade?

M - Olhe, ó AL, eh, pensando um pouco entre aquilo que você aprendeu na escola e, pronto, a sua actividade e a vida como adulto, você acha que a escola foi importante? Ou doutra maneira: que aprendizagens que fez na escola é que que são (ou não são?) úteis hoje no seu trabalho e na sua vida? São úteis ou não são?

AL - No meu trabalho, úteis só sendo a matemática, que seja útil no trabalho, porque normalmente não é um trabalho que lide com muita...coisa. Porque é normal a gente vai para a escola, vai para aprender outros cursos, não para o curso da agricultura, vai para a escola...

M - Não há grande relação entre aquilo que aprendeu na escola e....

AL - Simplesmente, a matemática mais nada, para ... porque... Ou então, se na base da ciência, também tem um pouco com a agricultura a ciência, para a gente ver e saber dirigir o trabalho também tem a ciência para a gente ter aquela visão e aquela noção daquilo que está a fazer.

M - Olhe e o futuro? Que perspectivas é que você tem para o futuro?

AL - Bom, neste momento, nenhuma. Não tenho ilusões nenhuma nem para...

M - Em termos de trabalho?

AL - Em termos de trabalho...

M - Em termos de vida: que perspectivas? Que, digamos, como é que você está a pensar, pronto, continuar a orientar a sua vida?

AL - Agora estou a pensar continuar sempre à geira, sempre a jornaleiro. Jornaleiro, aqui ou noutro sítio, depende. Pode a vir a mudar de hoje para amanhã, pode mudar. Pode até as ideias mudar, mas, de momento, estou a pensar...

M - Continuar como jornaleiro...

AL - Continuar, que é para me sentir mais à vontade e mais descansado no cérebro para não... não puxar tanto porque com a vida do gado a gente é preciso puxar muito pela cabeça.

M - Ah, ah. Portanto, não pensa ir para o estrangeiro, não tenciona...

AL - De momento, não.

M - Não, não... E apostar na escola? Você tenciona, você continua a pensar apostar na escola, voltar à escola, completar o sexto ano de escolaridade ou não tem ideias disso?

AL - Não, não tenho ideias disso.

M - Mas já há algumas oportunidades, tem havido... Acho que no Seixo há um curso para o segundo ano. Você não...?

AL - Não, nunca fui. Já muitas pessoas aí foram tirar esse curso à noite, fazer o diploma, mas eu por acaso não tenho o diploma, mas eu para a vida que tenho também não me significa nada, não é? Podia significar para outras... outro trabalho..

M - Se você tencionasse chegar a outro tipo de trabalho.

AL - Aí teria que pensar primeiro em tirar o segundo ano, se eu pensasse em ir para electricista ou para rede telefónica ou assim, teria que tirar o segundo ano, pelo menos, para ter o diploma...

M - E não acha que não vale a pena fazê-lo, tentá-lo para, pronto, para poder vir a melhorar a sua situação?

AL - Posso, amanhã ou passado, posso pensar nisso, mas já não me encontro assim com cabeça para ler, porque eu, eu se estiver a ler num papel depois chega a um certo momento tenho que deixar de ler porque me dói a cabeça sobre a vista.

M - Pois, mas isso é problema de visão.

AL - Problema de visão, mas foi sobre este princípio de esgotamento que tive no cérebro. Começo a cansar o cérebro de estar a ler, por exemplo, assim só para mim, não é, se estiver a ler alto, a falar distraído é outra coisa; agora se estiver sempre a ler, naquela acumulação de palavras fixas no cérebro e então é pior para mim.

M - Pronto.

AL - Por isso eu penso distrair sem pre mais que é para me sentir melhor.

M - Muito bem, AL, eu desejo-lhe felicidades e muito obrigado pela sua colaboração.

AL - Obrigado, eu.

1 - PERCURSO ESCOLAR

- Professor tipo: misto de competências técnicas e relacionais capaz de gerar empatia
- Aprendizagens significativas: Matemática
- Não gostava: Ciências

2 - ABANDONO DA ESCOLA

- Idade: 14 anos
- Ano que frequentava: 6º ano de escolaridade
- Motivos: necessidades em casa e dificuldades da vida, devido à idade dos pais e ao facto de os irmãos estarem fora. Respeito à estratégia familiar "Não ia abandonar os pais"

3 - PROJECTO DE VIDA E PROFISSIONAL

- Aspirações: primeiro difusas e pouco clarificadas; depois, limitadas "Não tinha grandes projectos para chegar mais além"
- Profissão: após alguma contradição, mecânico, rapidamente colocada de parte

4 - ENTRE A ESCOLA E O TRABALHO

- Ingresso imediato no trabalho, inserido na estratégia familiar

5 - EXPERIÊNCIA(S) DE TRABALHO

- 1ª experiência: Pastor
 - * Período: dos 14 aos 25 anos
 - * Tarefas: guardar ovelhas e as inerentes aos cuidados com o gado
 - * Exploração: meias
- 2ª Experiência: Emigração
 - * França, a apanhar espargo e às vindimas
 - * Tempo: 1994, durante dois meses
- Actual: Assalariado rural
 - * Tarefas: tratar de vinhas e de oliveiras
 - * Condições: 3100\$/dia; Sem contrato; Desconta por si para a Casa do Povo

6 - RELAÇÃO PERCEBIDA ENTRE A ESCOLA E O TRABALHO

- Não vislumbra grande utilidade, até porque não aprendeu nada sobre agricultura ou gado
- Fornece competências genéricas para o desempenho do trabalho "... para a gente ver e saber dirigir o trabalho (...) para gente ter aquela visão e aquela noção daquilo que está a fazer".

7- PERSPECTIVAS

- Não tem aspirações de mudança ou mobilidade profissional, pelo que o regresso à escola não se justifica
- Porém, se as ideias mudarem, regressaria

ANÁLISE HORIZONTAL DAS ENTREVISTAS POR ÁREA TEMÁTICA E CATEGORIA

ANEXO Nº 6

ÁREA TEMÁTICA: PERCURSO ESCOLAR

CATEGORIA _____

ASSUNTO	Nº DA ENTREV.	TEMPO/ ESPAÇO	TEXTO	OBSERVAÇÕES E COMENTÁRIOS

LISTA DE QUADROS E MAPAS

ANEXO Nº 7

- QUADRO 1 - Mandatos de política educativa em Portugal, a partir de 1970
- QUADRO 2 - População do continente, por regiões
- QUADRO 3 - População das NUTS III da Região Norte
- QUADRO 4 - População do concelho de Vila Flor
- QUADRO 5 - Natalidade e mortalidade no concelho de Vila Flor
- QUADRO 6 - Estrutura etária da população do concelho de Vila Flor
- QUADRO 7 - Pirâmide etária do concelho de Vila Flor
- QUADRO 8 - Emigração portuguesa na década de 80, registada na origem e no destino
- QUADRO 9 - Emigração em Vila Flor, na década de 80
- QUADRO 10 - Países de destino da emigração vilaflorense na década de 80
- QUADRO 11 - Comparação dos saldos migratórios do concelho de Vila Flor entre as décadas de 70 e 80
- QUADRO 12 - População residente em Vila Flor, com 12 ou mais anos, segundo a origem do rendimento
- QUADRO 13 - Taxa de actividade no concelho de Vila Flor, por sexos
- QUADRO 14 - População activa do concelho de Vila Flor, por sexos
- QUADRO 15 - Taxas de actividade no concelho de Vila Flor, por sexos e grupos etários
- QUADRO 16 - População activa do concelho de Vila Flor, segundo os sectores de actividade
- QUADRO 17 - População activa do concelho de Vila Flor, segundo os grupos de profissões
- QUADRO 18 - População activa do concelho de Vila Flor, segundo a situação na profissão
- QUADRO 19 - Estrutura do emprego no concelho de Vila Flor, por ramos de actividade
- QUADRO 20 - Utilização do solo e da superfície agrícola no concelho de Vila Flor
- QUADRO 21 - Explorações agrícolas no concelho de Vila Flor

- QUADRO 22 - Empresas sediadas no concelho de Vila Flor
- QUADRO 23 - Empresas sediadas em Vila Flor, por escalões de pessoal empregado
- QUADRO 24 - População residente empregada, emprego, mobilidade e atracção no concelho de Vila Flor
- QUADRO 25 - Taxa de atracção de concelhos contíguos ao de Vila Flor
- QUADRO 26 - Taxa de analfabetismo no concelho de Vila Flor
- QUADRO 27 - Peso dos diferentes graus de ensino no concelho de Vila Flor
- QUADRO 28 - Nível de instrução da população do concelho de Vila Flor
- QUADRO 29 - População escolar no concelho de Vila Flor, na década de 80, por níveis de ensino
- QUADRO 30 - Posição sócio-económica do concelho de Vila Flor, no conjunto dos concelhos da Região Norte
- QUADRO 31 - Naturalidade dos jovens entrados no sistema educativo em Vila Flor, em 1976/77
- QUADRO 32 - Ano de nascimento dos jovens entrados no sistema educativo em Vila Flor, em 1976/77
- QUADRO 33 - Máximo grau de escolarização obtido pelos jovens entrados no sistema educativo em Vila Flor, em 1976/77
- QUADRO 34 - Ano de conclusão do ensino primário pelos jovens entrados no sistema educativo em Vila Flor, em 1976/77
- QUADRO 35 - Ano de conclusão do ensino preparatório pelos jovens entrados no sistema educativo em Vila Flor, em 1976/77
- QUADRO 36 - Ano de conclusão do ensino unificado pelos jovens entrados no sistema educativo em Vila Flor, em 1976/77
- QUADRO 37 - Ano de conclusão do 11º ano pelos jovens entrados no sistema educativo em Vila Flor, em 1976/77
- QUADRO 38 - Caracterização dos entrevistados: habilitações e número de retenções

QUADRO 39 - Mobilidade espacial e grau de escolarização atingido pelos jovens
entrados no sistema educativo em Vila Flor em 1976/77

QUADRO 40 - Rotatividade e mobilidade profissional dos entrevistados

QUADRO 41 - Jovens entrados no sistema educativo em 1976/77, segundo os
grupos profissionais, nível de instrução e sexo

QUADRO 42 - Mobilidade social intergeracional dos entrevistados

QUADRO 43 - Caracterização dos entrevistados: habilitações, residência e situação
profissional

QUADRO 44 - Organização categorial das entrevistas

MAPA 1 - O concelho de Vila Flor

MAPA 2 - NUTS III da Região Norte Concelhos